

ANA CÉLIA FONSECA CARVALHO

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
ALFABETIZADORES DO CICLO I 1º ANO DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE BELÉM NO DISTRITO
DE ICOARACI NAS ESCOLAS ALFREDO CHAVES E
OGILVANISE MOURA**

Orientadora Professora Dra. Maria Margarido Pires

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

**Lisboa
2015**

ANA CÉLIA FONSECA CARVALHO

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
ALFABETIZADORES DO CICLO I 1º ANO DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE BELÉM NO DISTRITO
DE ICOARACI NAS ESCOLAS ALFREDO CHAVES E
OGILVANISE MOURA**

Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na Especialidade de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores no curso de Mestrado em Ciências da Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Margarido Pires

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

**Lisboa
2015**

Não basta saber ler que "Eva viu a uva" é preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.

Paulo Freire.

Dedico esse trabalho as pessoas mais importantes na minha vida, meu filho Carlos Vítor, companheiro Antônio Carlos e meus pais Janete e Célio Carvalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por permitir a minha existência, e fazer de mim uma pessoa capaz de reproduzir conhecimentos.

RESUMO

Nos últimos dez anos, o Plano Nacional de Educação vem se mostrando enquanto iniciativa governamental que visa à qualidade e a universalização da educação brasileira. Para tanto se intensificaram diversas ações pedagógicas em toda a unidade federativa, por meio de programas e projetos voltados para diversas áreas, como: inclusão, ensino profissionalizante, educação integral, alfabetização, etc. Alfabetizar aparece como um dos principais objetivos propostos pelo conjunto de metas e estratégias estipulado nas políticas educacionais. No município de Belém, foi criado o Projeto Expertise, pelo grupo ECOAR, de modo a favorecer uma formação continuada docente capaz de formar professores alfabetizadores e reverter baixos índices educacionais apresentados pelos alunos das escolas municipais. O projeto já existe a dez anos, durante os quais muitos professores receberam orientações e foram acompanhados em relação à sua prática alfabetizadora. Essa ação apresenta alguns resultados positivos, como a elevação do índice de aprovação dos educandos, assim como o número de alfabetizados. É partir deste contexto que fora selecionado o objetivo de pesquisa do presente estudo, a proposta de formação em serviço apresentada pelo Projeto Expertise aos professores da rede de ensino do município de Belém, atuantes no processo de alfabetização infantil ciclo I 1º ano, assim como os reflexos desse aprendizado para a vida e prática pedagógica destes educadores. Assim, objetivou-se analisar os resultados positivos ou negativos decorrentes do Projeto Expertise, a partir dos relatos de professores que participaram da formação e da própria coordenadora do Projeto. Para cumprimento deste propósito fez uso de um método de pesquisa denomina Análise de Conteúdo, para o qual foram eleitas cinco categorias: formação inicial, formação Continuada, Alfabetização, Projeto Expertise e Docência. Concluiu-se que embora haja resultados positivos, como a troca de experiência, a possibilidade de trabalhar novas perspectivas de alfabetizar por meio dos textos, valorização profissional, os professores ainda se encontram angustiados em virtude de serem cobrados por resultados em curto prazo, como: o de conseguir alfabetizar 100% de sua turma ao final do Ciclo I.

PALAVRAS - CHAVE: ECOAR. Projeto Expertise. Ciclo I. formação de professores. Alfabetização.

ABSTRACT

Over the past decade, the National Education Plan has been proved to be a government initiative aimed at the quality and universalization of Brazilian education. Therefore, several educational activities were intensified throughout the federal unit, through programs and projects for various fields, such as: inclusion, vocational education, full-time education, literacy, etc. Literacy comes out as one of the main objectives proposed by the set of goals and strategies stipulated in educational policies. In the city of Belém, the Expertise Project was created by a group called ECOAR, so as to favor a teachers' continuing education capable of forming literacy teachers and reverse the low educational levels presented by students of municipal schools. The project has been around for ten years, during which many teachers were educated and guided during their literacy practice. This action presents some positive results, such as the rise of schools pass rates, as well as the number of literate people. It is from this context that the research goal of this study was selected, the proposal of in-service training provided by the Expertise Project to the teachers of the school system in the city of Belém, working in children's literacy process in the 1st grade of Cycle I, as well as the reflections of this learning for the life and teaching practice of these educators. Thus, this study aimed to analyze the positive or negative results arising from the Expertise Project, according to the reports of teachers who took part in the project and the coordinator of the project herself. In order to fulfill this purpose, we used a research method called Content Analysis, for which five categories were chosen: Initial training, Continuing education, Literacy, Expertise Project and Teaching. We concluded that although there are positive results as the exchange of experience, the ability to work new perspectives of literacy through texts, and professional development, teachers are still concerned about the demand of short-term results, such as: that of achieving 100% literacy in his class by the end of Cycle I.

KEY-WORDS: ECOAR. Expertise Project. Cycle I. Teachers' Education. Literacy.

LISTA DE SIGLAS

FEMB – Fundação Educacional do Município de Belém
FUMBEL – Fundação Cultural do Município de Belém
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
ISEBE – Instituto de Educadores de Belém
LDB – Lei de Diretrizes Bases
ONU – Organização das Nações Unidas
PAR – Parâmetros em Ação Articuladas
PBA – Brasil Alfabetizado
PISA– Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE – Plano Nacional de Educação
PROF – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
RCNE Infantil – Curriculares Nacional para Educação Infantil
RCNE Indígena – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura
UNAMA – Universidade da Amazônia

ÍNDICE GERAL

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO.....	11
1.1 Situação problema	11
1.2 Objeto de estudo	12
1.3 Justificativa	12
1.4 Objetivos	13
1.4.1 Geral	13
1.4.2 específicos	13
1.5 Estrutura da dissertação	13
CAPÍTULO II - REVISÃO DA LITERATURA	15
2.1 Alfabetização no Brasil.....	15
2.1.1 Contextualização histórica e social.....	15
2.1.2 Alfabetização no contexto das teorias pedagógicas representativas no cenário educacional brasileiro.....	22
2.1.3 Políticas educacionais para a alfabetização.....	30
2.2 Formação de professores alfabetizadores.....	33
2.2.1 Formação inicial.....	34
2.2.2 Formação em serviço.....	36
2.3 Formação continuada dos professores de escolas municipais belenenses.....	41
2.3.1 Secretaria Municipal de Educação – SEMEC	41
2.3.2 Atividades de formação de professores.....	41
2.3.2 Projeto Expertise e o Grupo Ecoar: novas Perspectivas para Alfabetização	47
3 METODOLOGIA.....	49
3.1 População	49
3.1.1 Caracterização estrutural, social e econômica das escolas.....	49
<i>3.1.1.1 Escola Municipal de Ensino Fundamental Alfredo Chaves</i>	<i>49</i>
<i>3.1.1.2 Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Ogilvanise Moura.....</i>	<i>50</i>
3.2 Coleta de dados	51
3.3 Método de pesquisa.....	51
3.4 Tipologia da pesquisa.....	53
3.4.1 Quanto ao enfoque	55

3.5 Quanto aos procedimentos	56
3.5.1 Bibliográfica	56
3.5.2 Documental	56
3.5.3 Pesquisa de campo	56
3.6 Instrumentos de coleta de dados.....	57
3.7 Seleção e elaboração dos dados	57
3.8 Interpretação e análise dos dados	58
CAPITULO 4 - APRESENTACAO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	59
4.1 Formação inicial dos professores	60
4.2 Formação continuada	61
4.3 Processo de Alfabetização	65
4.4 Projeto Expertise	70
4.5 Prática docente.....	76
4.6 Coordenação pedagógica do projeto Expertise.....	79
4.6.1 Gestão pedagógica	70
4.6.2 Formação Continuada.....	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	89
APÊNDICE	94

INDICE DE TABELAS

Tabela 1– Professora C
Tabela 2 – Professora M
Tabela 3 – Professora J
Tabela 4 – Professora R
Tabela5 – Professora V
Tabela 6 – Professora C
Tabela 7– Professora M
Tabela 8 – Professora J
Tabela 9 – Professora R
Tabela 10 – Professora V
Tabela 11 – Professora C
Tabela 12 – Professora M
Tabela 13 – Professora J
Tabela 14 – Professora R
Tabela 15 – Professora V
Tabela 16 – Professora C
Tabela 17 – Professora M
Tabela 18 – Professora J
Tabela 19 – Professora R
Tabela 20 – Participação em Projetos
Tabela 21 – Pressupostos teóricos
Tabela 22 – Adesão à formação
Tabela 23 – Formas de ingresso
Tabela 24 – Queixa de professores
Tabela 25 – Currículos da Formação
Tabela 27 – Incentivo à formação
Tabela 28 – Síntese das Respostas

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

1.1 Situação Problema

Atualmente, intensificou-se o número de políticas públicas em alfabetização, a fim de reduzir o número de analfabetos funcionais em todo o Brasil, como o é o caso do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Contudo, antes mesmo da implantação dessa política, o Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílio (PNAD), em 2012, apontou uma significativa queda do número de analfabetos no Brasil, pois, de 11,5%, em 2004, passou-se para 8,7%, em 2012. Ainda, segundo este estudo, os maiores percentuais de queda estão na região norte e nordeste do país, onde se chega à taxa de 1,2% de analfabetos.

Esses dados apontam para uma mudança de postura tanto do professor em sala de aula, quanto das propostas de formação deste educador em serviço. Isso é confirmado quando se visita o sistema do banco de teses e dissertação (<http://bdtd.ibict.br/>) publicadas no Brasil sobre a temática “Formação de Professores”. São mais de 8 mil trabalhos que abordam este tema, além de ser exaustivamente discutido e publicado em artigos científicos na Biblioteca Científica online *Scielo*.

Começa-se a reconhecer que o sucesso do educando apresenta íntima relação com maneira de o educador ministrar seus conteúdos e de como percebe o aluno em sala de aula. A complexidade do processo de instrução é tão evidente que a necessidade de estudos e aperfeiçoamento é cada vez mais presente nos projetos que contemplam as ações educativas. Os processos de formação continuada despertam no profissional uma postura investigativa, a fim de rever as práticas usuais e se lançam a novos desafios, que perpassam pela diversificação do material didático, novas formas de avaliação e metodologias de ensino.

No município de Belém, já é possível perceber algumas mudanças no nível de leitura apresentada pelos alunos das escolas municipais, nos índices de repetência e em notas baixas, depois a implantação do Projeto Expertise em Alfabetização pelo grupo ECOAR. Os próprios professores confessam esta mudança e se sentem mais tranquilos para trabalhar com práticas de leitura e escrita, pois notam realmente os resultados de sua ação docente.

Percebe-se, então, que a formação permanente do professor reflete positivamente nos dados obtidos no campo da alfabetização, no entanto são possíveis

alguns questionamentos, a saber: qualquer formação continuada possibilita a melhora da prática pedagógica? Qual o diferencial do Projeto Expertise em Alfabetização apresentado pelo grupo ECOAR, em meio a tantos cursos de formação continuada? De que forma o Projeto Expertise em Alfabetização trabalha os currículos de seus cursos de formação de professores?

1.2 Objeto De Estudo

O objeto de estudo desta pesquisa é a proposta de formação em serviço apresentada pelo Projeto Expertise aos professores da rede de ensino do município de Belém, atuantes no processo de alfabetização infantil ciclo I 1º ano, assim como os reflexos desse aprendizado para a vida e prática pedagógica destes educadores. A ação de formação está voltada para a melhoria da qualidade de ensino ofertado às crianças de 06 anos de idade, matriculadas no ciclo de formação I (1º ano do ensino fundamental), nas escolas de ensino fundamental Alfredo Chaves e Ogilvanise Moura.

1.3 Justificativa

Este estudo surgiu do meu interesse por aprofundar e ampliar o meu conhecimento na área da educação infantil, pois este trabalho está relacionado diretamente com a minha atuação profissional. Outro fator que impulsionou esta pesquisa foi a possibilidade de vivenciar as experiências e resultados que o grupo de formação Expertise vem desenvolvendo desde 2005 através do programa de formação em serviço na rede municipal de ensino de Belém, sob a seguinte proposta de trabalho: inclusão de professores em cursos intensivos semestrais e de seis dias e avaliação dos alunos da Rede Municipal de Ensino (RME).

Sob a perspectiva científica, este trabalho surge de minha inquietação em virtude da não existência, no momento da elaboração do projeto de pesquisa, de estudos que evidenciassem a proposta do Projeto de Formação Expertise em Alfabetização e sua concretização em realidades específicas, como das duas escolas estudadas. Ainda sob o ponto de vista de sua relevância social, a proposta de estudo aqui desenvolvida auxilia na constatação dos resultados do Projeto Expertise em Alfabetização, contribuindo para futuras pesquisas e para justificação da permanência do projeto, a fim de que haja a melhoria da qualidade de ensino.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

Analisar os resultados positivos ou negativos decorrentes do Projeto Expertise.

1.4.2 Objetivos Específicos

Descrever a proposta de alfabetização apresentada aos professores em formação pelo grupo de estudo ECOAR através do projeto EXPERTISE;

Examinar o processo de formação continuada em serviço dos professores (formadores e em formação) alfabetizadores do grupo ECOAR;

Analisar/refletir sobre as contribuições do projeto EXPERTISE em alfabetização, por meio do grupo ECOAR, para a prática pedagógica dos professores alfabetizadores em sala de aula.

1.5 Estrutura da dissertação

A pesquisa está dividida em quatro capítulos: No capítulo I, de Introdução, são apresentados: a situação problema, que motivou o estudo, o objeto, a justificativa, os objetivos e a estrutura da dissertação.

No capítulo II, de Revisão da Literatura, são expostos os fundamentos teóricos e legais que embasaram a presente pesquisa, tais como: Alfabetização no Brasil, a formação de professores alfabetizadores e formação continuada dos professores de escolas municipais belenenses.

No capítulo III, de Metodologia, são divulgados: a população, o local que serviu de *lócus*, o modo como foram coletados os dados, o método de pesquisa utilizado, a tipologia escolhida, os procedimentos de pesquisa, o instrumento de coleta de dados, a seleção e elaboração dos dados, assim como o modo de interpretação e análise dos dados, este que, no caso, foi a análise de conteúdo.

No capítulo IV, apresentação e análise dos resultados, são expostas as categorias de análise dos conteúdos das falas das entrevistas dadas pelas educadoras, analisando-se e refletindo-se sobre cada uma destas, com base no referencial teórico adotado.

Por último, apresenta-se as considerações finais sobre os resultados descritos, assim como as eventuais possibilidades de sugestões para formações e pesquisas

acadêmicas futuras. As referências foram selecionadas levando em consideração a relevância documental, teórica e profissional tanto dos estudos propostos quanto de repercussão da produção dos autores citados. Nos apêndices estão descritas as perguntas feitas durante as entrevistas com os professores em formação e a coordenadora do Projeto Expertise.

CAPÍTULO II - REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Alfabetização no Brasil

2.1.1 Contextualização histórica e social

Para se compreender a história da alfabetização no Brasil, é necessária a contextualização sócio-histórica de eventos constituintes da educação brasileira. A educação no Brasil viveu um passado de submissão à elite e de desvalorização do ensino oferecido às classes populares. Fato ainda hoje ressoante na realidade da educação brasileira, ou seja, a busca por melhores resultados de alunos, principalmente, da esfera pública de ensino perpassa pelo reconhecimento e enfrentamento deste passado, segundo Mortatti (2009).

Ainda no Brasil Colônia, pode-se observar que o ato de alfabetizar estava relacionado a objetivos específicos da contrarreforma, como o de catequizar, tendo na figura dos Jesuítas, os primeiros e principais incentivadores da leitura no século XVI. Araújo (2013) afirma que a educação brasileira apenas iniciou com a chegada do Governo Geral, Tomé de Sousa, e dos padres Jesuítas, em 1546.

Foram estes eclesiásticos os fundadores das primeiras instituições de ensino primário e secundário. Contudo, conforme aponta a autora havia poucos leitores, os que existiam tinham poucos livros contrabandeados da Europa, mesmo os padres não contavam com muitas publicações.

Longe de se basear na cultura e nos demais saberes dos povos indígenas, o ensino das letras era exercido de modo coercitivo, a fim de moldar indivíduos segundo os propósitos da igreja. Mesmo com a adaptação de construções e dos métodos à realidade local, como o uso do bilíngüismo, pois os padres aprendiam as línguas dos índios para poder ensiná-los a ler e a escrever e erguiam escolas utilizando o material disponível naquele contexto, o ensino ainda se baseava na teologia e nas doutrinas da igreja católica (ARAÚJO, 2013). A alfabetização significava tornar o índio capaz de ler os ensinamentos bíblicos, pondo-os em prática, a fim de abandonasse a sua prática “pagã”.

Após este período, no século XVII, Luz (2009) esclarece que a educação no Brasil viveu três séculos entre submissão escravocrata e privilégios dados à aristocracia e ao ensino superior em detrimento da educação popular. Nem todos tinham o direito de frequentar os espaços escolares, muito menos aprender a ler e a escrever. Durante o

período imperial e republicano, a educação era uma regalia de poucos: a maioria da população permanecia sem essa garantia.

Luz (2009) afirma a existência dos seguintes níveis de ensino, o primário e o secundário, que eram responsáveis por formar filhos de famílias ricas e garantir-lhes acesso ao ensino superior. Além disso, existia o ensino profissional destinados a crianças órfãs ou filhas de família pobre, com o objetivo de viabilizar um crescente número de mão de obra, ou seja, pode-se afirmar que, no século XIX, “não existia a educação formal disponível para todos naquele momento no Brasil” (LUZ, 2009, p. 194).

A matrícula em uma instituição de ensino estava longe de ser algo universalizado, exercício de cidadania quase não praticado. Embora se apresentando como necessidade nacional, a educação brasileira, mais precisamente, o ensino de leitura e de escrita ainda aparece como regalia de poucos, ocorrendo nas residências daqueles que podiam pagar tutores, ou nas poucas escolas existentes no império, denominadas de “aulas régias” (MORTATTI, 2009).

Como primeiras escolas de ensino regular, as ações ali tinham um escopo de possibilitar aos cidadãos conhecimentos básicos relacionados à leitura e à escrita, embora pouco eficaz, pois privilégio ao uso de uma determinada técnica de ensino, era superior à necessidade de humanização e do reconhecimento do aluno enquanto sujeito de seu próprio processo de aprendizagem.

Estas instituições se traduziram, como argumenta Mortatti (2009), no primeiro momento de metodização do ensino da leitura, este realizado em uma única sala que reunia variadas séries, tendo como material “Cartas de ABC” provenientes da Europa e nos cadernos eram feitas anotações e atividades. Dentre as etapas de ensino de escrita, estavam a ortografia e a caligrafia, e as de leitura compreendiam as seguintes fases da marcha sintética: “da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas” (MORTATTI, 2009, p. 5).

As primeiras cartilhas produzidas no Brasil, em São Paulo e Rio de Janeiro, também seguiam o mesmo método ora utilizado. Porém, em 1876, passa-se a utilizar o método contrário ao então empregado, pois ao invés de se partir da letra à palavra, é feito o inverso.

A partir deste período, o ensino de leitura e de escrita era baseado no “Método João de Deus”, o qual foi divulgado por meio da “Cartilha Maternal ou Arte da

Leitura”, publicada em Portugal, em 1876 – alcançando significativa oposição dos defensores do primeiro método. Segundo apresenta Mortatti (2006), serão 50 anos de disputas entre seguidores de métodos diferenciados de alfabetizar, gerando um clima de instabilidade.

No final do século XIX, essa organização da escolarização pública ocorreu paralela a reorganização política e social do país, cumprindo a proposta de alfabetização de todos os brasileiros um importante papel neste processo, porquanto

a alfabetização se tornou fundamento da escola obrigatória, laica e gratuita; e a leitura e a escrita se tornaram, “definitivamente”, objeto de ensino e aprendizagem escolarizados, ou seja, submetidos à organização sistemática, tecnicamente ensináveis e demandando preparação de profissionais especializados (MORTATTI, 2009, p. 93).

Para a autora, mais do que uma tentativa de levar educação a todos, atendendo às carências sociais, educacionais e políticas da população, os esforços estatais de alfabetizar os cidadãos se canalizam para o objetivo de inserir o país nos rumos de uma pretensa modernização, ou seja, o aumento do índice de alfabetizados deveria refletir um país atualizado com os costumes e com as necessidades modernas. “A alfabetização se apresenta como o signo mais evidente e complexo da relação problemática entre educação e modernidade, tornando-se o principal índice de medida e testagem da eficiência da educação escolar” (MORTATTI, 2009, p. 93).

Para se alcançar este objetivo, métodos rudimentares de ensino deram lugar a práticas sistemáticas e organizadas em torno de técnicas específicas e da formação de professores especialistas em determinadas áreas. Houve também muitas ações visando o maior número de alfabetizados, como, em 1827, quando foi promulgada a Lei que determinava a criação de *escolas de Primeiras Letras*. Conforme analisa Moraes (2009, p.1), nestas escolas,

os professores ensinariam a ler, a escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, os princípios de moral cristã e de doutrina da religião católica e apostólica romana proporcionadas à compreensão dos meninos.

Conforme se observa o conteúdo ensinado não era destinado a formação de cidadãos críticos e ativos em seu meio social, mas a instrução de futuras mãos de obra para o comércio da região, também a criação de pessoas nacionalistas, que valorizassem

a língua e a religião do país colonizador. Igualmente a educação escolarizada, enquanto direto de todos, não ainda compreendida, porquanto em uma sociedade patriarcal, havia assuntos passíveis de serem ensinados a meninos, mas não a meninas.

Existia ainda uma considerável distância entre a sanção da lei e a sua concretização, pois muitas escolas não foram construídas. Além disso, um Ato Adicional tiraria do encargo do governo central o zelo pelas escolas primárias e secundárias, as quais ficariam sob a responsabilidade dos governos provinciais. Tal atitude favoreceu a desvalorização da educação básica no país, porque os investimentos passaram a ser cada vez menos frequentes, (MORAIS, 2009, p. 1).

Se por um lado faltavam escolas, o investimento da província na educação era mais escasso, as práticas de alfabetização viviam igual instabilidade, pois havia uma constante relativização de métodos de ensino de leitura, em razão da

disseminação, repercussão e institucionalização das então novas e revolucionárias bases psicológicas da alfabetização contidas no livro *Testes ABC para verificação a maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita* (1934), escrito por M. B. Lourenço Filho (MORTATTI, 2006, p. 2)

Esta publicação, no entanto, propunha, por meio da aplicação de oito provas aos alunos, um sistema de seriação, por meio do qual se punha, quem tivesse certo grau elevado de aprendizagem de leitura, em uma turma e outros, que apresentassem dificuldades, em outra sala. Isso significa que pouca importância seria dada a escolha do método, uma vez que haveria uma homogeneização e racionalização das classes de alfabetização, ficando a critério do professor a escolha do método (MORTATTI, 2009).

Essa prática longe de possibilitar um trabalho pedagógico focado nos problemas de aprendizagem de cada educando, realizava uma segregação entre os aparentemente mais aptos a serem ensinados determinados conteúdos, e aqueles julgados pouco capazes. Excluía-se, assim, o aprendizado por meio da interação, da convivência com o outro.

No século XX, na década de 30, em decorrência do vertiginoso processo de urbanização, imigração de europeus no Brasil e do reconhecimento do papel das classes populares para a manutenção do poder. Observa-se, durante o governo de Getúlio Vargas, o crescente esforço por levar educação escolarizada às massas. Contudo, embora mudanças sociais estivessem acontecendo rapidamente, as de caráter educacional

ocorriam lentamente, o próprio número de alfabetizados retrata a situação do país nestes anos, pois

A taxa de alfabetização não sofreu grandes modificações entre 1900 e 1920, passando de 65,3% (em números absolutos, 11,1 milhões de brasileiros analfabetos) para 69,9% (21,7 milhões de analfabetos). Em 1940, eram 56,2% (23,1 milhões de analfabetos); em 1950, 50% (26 milhões de analfabetos) (LUZ, 2009, p.194).

Estes números ainda parecem maiores quando se analisa o entendimento de alfabetização defendido nesta época; era alfabetizado aquele que assinava seu nome, ou se declarava como alfabetizado, não havia teste comprobatório de habilidade de leituras e escrita. Mesmo após a intervenção militar e a redemocratização do país, a estatística de analfabetos brasileiros ainda era significativa, não levando em consideração, para a análise de dados os cidadãos menores de quinze 15 anos: “Em 1960, eram 39,5% (28,8 milhões de analfabetos); em 1970, 32% (30,7 milhões de analfabetos); em 1980, 25% (30,5 milhões de analfabetos); em 1990, 19% (28,1 milhões de analfabetos)” (LUZ, 2009, p. 194).

Durante esses anos, no período da Ditadura, houve programas que objetivavam alfabetizar o maior número de cidadãos brasileiros, em sua maioria camponeses, como o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL. Esta metodologia, porém, esteve relacionada mais a uma forma de controle militar do que ao objetivo de promover uma alfabetização funcional da população, não logrando, conseqüentemente, êxito (PRADO, 2010).

Para Weisz (2006, p. 227), as ações realizadas pelo Governo brasileiro, longe de serem marcadas pelo signo da incompetência e falência de seus métodos, atingiam os propósitos do Estado naquela época, isto é, formação pessoas submissas e conformistas, “pois preparava 50% da população para aceitar a exclusão social e atribuí-la à sua própria incapacidade”. Existiria, portanto, não o intento de alfabetizar, mas conscientizar a população de suas fraquezas e limitação, não a oferecendo oportunidade de verem na educação um instrumento de mudança e ação social e política.

No que se refere ao ensino de crianças, em 1980 instaura-se no Brasil, o método construtivista de alfabetização. Baseando-se na psicogênese piagetiana, como principal defensora, Emília Ferreiro questionava a praticabilidade e a eficácia das cartilhas para alfabetizar crianças e dos demais métodos, pois eles apenas levavam em consideração o grau de maturidade do aluno e a metodologia utilizada pelo professor,

porém era esquecida “a natureza do objeto de conhecimento envolvendo esta aprendizagem” (FERREIRO, 2011, p. 13). Não se questionava a influência de diversos fatores no processo de ensino-aprendizagem de escrita, assim o educando enquanto agente do conhecimento era esquecido.

Paralela a esta concepção estava o interacionismo, para o qual a alfabetização deveria ser realizada por meio de situações reais do uso da linguagem, sendo o texto, enquanto discurso, “unidade de sentido da linguagem e deve ser tomado como objeto de leitura e escrita, estabelecendo-se o texto como conteúdo de ensino, que permite um processo de interlocução real entre professor e alunos” (MORTATTI, 2009, p. 11).

Para Luz (2009), apenas no século XX, na década de 90, a educação escolarizada começa a apresentar alguns avanços em relação à universalização do ensino e, como resultado, o aumento do número de pessoas alfabetizadas, salta de 0,63% anualmente para 1,08% por ano. Contudo, ainda há sérias carências, como:

falta ainda é qualidade neste ensino, com a valorização do pensar do aluno e do trabalho do professor — o que exige um repensar da escola. Outro problema precisa ser enfrentado, o buraco do ensino médio. Há um verdadeiro *gap* (buraco) entre a saída do ensino fundamental e o ingresso no ensino médio (LUZ, 2009, p.194).

Logo a história da educação brasileira carrega, ao longo dos séculos, um problema de valorização do professor, enquanto mediador em processo de ensino-aprendizagem e sujeito com suas necessidades individuais, e do aluno também como agente em seu próprio processo de aprendizagem. Quando o referido autor chama a atenção para o “buraco” existente entre a etapa do fundamental e do médio, está apontando justamente para a falta de conhecimentos básicos que não foram adquiridos ou saberes que não foram estimulados durante o ensino fundamental, cabendo aos três últimos anos da educação básica suprir. O resultado deste processo é o incrível percentual de estudantes pré-vestibulandos tirando nota zero em disciplinas, como redação e em conteúdos, como interpretação textual.

Alfabetizar no Brasil desde muito tempo vem se constituindo em um desafio para educação brasileira, são vários os teóricos, como Luz (2009), que apontam possíveis causas para o grande índice de analfabetos no país. Nesse sentido, é importante destacar que este quadro de analfabetismo não se refere apenas aos sujeitos que não sabem decodificar letras, mas igualmente àqueles que apresentam dificuldades

de desenvolver atividades sociais em um mundo grafocêntrico, ou seja, analfabetos funcionais.

Entre as grandes dificuldades apontadas, está a falta de formação dos educadores alfabetizadores, conforme Luz (2009, p. 189) destaca, ao fazer a seguinte afirmação: “O que causa esse desarranjo da escola envolve muitas variáveis e causas. Uma delas é a falta de conhecimentos psicolinguísticos e linguísticos dos professores envolvidos na alfabetização”.

Esse posicionamento possibilita a compressão de que não basta apenas ao professor ensinar os códigos escritos da língua portuguesa, é-lhe essencial entender a complexidade e as etapas de aquisição da linguagem no processo de desenvolvimento e de aprendizagem de cada criança, considerando-se cada particularidade e dificuldade. Por essa razão, Luz (2009, p. 190) aponta que “a falta de conhecimento do professor talvez seja uma das mais importantes causas do elevado grau de insucesso no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita”. O que perpassa por uma investigação dos métodos e das tendências pedagógicas que influenciam as práticas de alfabetização no país.

2.1.2 Alfabetização no contexto das teorias pedagógicas representativas no cenário educacional brasileiro

Mais do um problema social ou político, o analfabetismo decorre também de problema de métodos utilizados no processo de alfabetização, os quais, em sua grande maioria, estão pautados em concepções tradicionais de ensino e de aprendizagem do ensino da língua escrita. Estas visões, mesmo que inconscientemente, não apenas influenciam a maneira de ensinar, mas são decisivas para a compreensão sobre qual é função do professor, da escola, da família e do aluno durante o ato de aprender.

Assim, o entendimento sobre os pressupostos teóricos e metodológicos que permeiam a prática docente possibilita a compreensão sobre qual fazer pedagógico está sendo posto em prática no momento da alfabetização, pois não é raro educadores, sem uma reflexão prévia, repassarem aos seus alunos a mesma metodologia de ensino com a qual eles próprios foram ensinados.

A consciência sobre a importância da teoria conjugada com a experiência e exercício diário em sala de aula possibilita ao professor, não somente inovar, mas a concepção sobre suas reais necessidades e o que precisa fazer para mudar. Conforme

Siqueira, Leite e Lima (2002, p. 341) “a discussão dessas sugestões é importante para que se explicitem os pressupostos pedagógicos que subjazem à atividade de ensino, na busca de coerência entre o que se pensa estar fazendo e o que realmente se faz”.

Como há experiências e teorias diversas sobre o processo de alfabetização, ele vem se tornando, nos últimos séculos, tema de inúmeras pesquisas, não apenas no campo educacional, mas psicológico, linguístico, sociológicos, entre outros. Esses múltiplos saberes evocados no momento de compreensão sobre o funcionamento e sobre a complexidade do ato de escrita e de leitura permitem se falar de uma convergência interdisciplinar para o entendimento do tema.

No que se referem às tendências pedagógicas pilares para a prática de alfabetizar no Brasil, têm-se as seguintes: Tradicional, Renovada, Tecnicista e Libertadora. Para a primeira, o aluno vai à escola para aprender conteúdos pré-formulados, pois todo o conhecimento está centrado na figura do professor, ao educando só cabe ouvir e repetir aquilo ensinado por seu “mestre”. Segundo esta concepção, a função do professor é “vigiar e aconselhar os alunos, corrigir e ensinar a matéria” (SIQUEIRA; LEITE; LIMA, 2002, p. 341).

A segunda tendência, a Pedagogia Renovada, volta-se para a figura do aluno como direcionador dos métodos e assuntos a serem aprendidos, porque “o centro da atividade escolar não é o professor nem os conteúdos disciplinares, mas sim o aluno, como ser ativo e curioso” (SIQUEIRA; LEITE; LIMA, 2002, p. 342). Fundamentado no empirismo, enquanto prática de aprendizagem por meio das experiências e da curiosidade do aluno, esta concepção torna o professor como um facilitador do conhecimento, devendo ele apenas tornar acessível a cada aluno os assuntos trabalhados.

Contudo, a falta de um trabalho sistematizado e efetivo, apenas guiado por preferências pessoais dos educandos, acaba por impedir realmente a adoção de método de ensino e projeção de resultados. Isto dificultaria o planejamento do professor dentro de uma classe heterogênea, pois deveria atender as escolhas individuais de cada educando.

Por outro lado, a terceira tendência supervalorizou a técnica em detrimento ao ato de aprender. O tecnicismo, fundamentado na análise comportamental behaviorista, legou grande importância ao método de ensino programado em detalhes, pois para este “aprender não é algo natural do ser humano, mas que depende exclusivamente de especialistas e de técnicas” (SIQUEIRA; LEITE; LIMA, 2002, p. 342). Logo o rigor

dos métodos e a sua eficiência são inquestionáveis, devendo ao aluno responder de forma positiva às técnicas utilizadas.

A quarta tendência nasce no bojo de um contexto de lutas sociais e pelo direito de expressão crítica sobre elementos da realidade, educação Libertadora. Contudo, Lima (1988) destaca, no período de sua publicação, ao dessa tendência, a importância da didática piagetiana para a compreensão do processo de aprendizagem. Para tanto, a autora se baseia em dez princípios que, segundo ela, devem reger a prática pedagógica, a saber:

O primeiro princípio está relacionado à ação de fazer da educação um meio de exercício da cidadania e de possibilidade de que todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem tenham voz durante o ato de aprender, ou seja, é essencial à criança expressar suas opiniões e manifestar conhecimentos prévios sobre os assuntos estudados, porquanto “a democracia só pode ser exercida através da participação popular, o que implica este longo processo educacional de exercício democrático” (LIMA, 1988, p. 24).

O segundo princípio está relacionado à possibilidade de ação do sujeito, ou seja, a aprendizagem é compreendida como um processo de atuação sobre a sua própria realidade e manifesta a necessidade de modificar o seu meio. Não se pode esperar que uma criança leia se a prática da leitura não tiver um significado efetivo para constituição daquilo que ela é e representa na sociedade, por que

manipular o mundo é também *colocar-se* neste mundo, é relacionar-se com os demais objetos e pessoas. Ao situar-se no mundo, utilizando-se de referências, de relações topológicas, de classe e ordem, a criança vai construindo o seu EU, a sua individualidade intelectual e afetiva (LIMA, 1988, p. 28).

Se a criança aprende por meio das experiências que realiza e das quais participa, não se pode mais julgar a aprendizagem de um aluno por meio de conceitos avaliativos individuais, pautados naquilo que se entende por certo ou errado. No contexto, está o terceiro princípio, a anulação da ideia de um erro atribuído a um único sujeito, a avaliação ocorre do processo como um todo. Para tanto, “os pontos (notas, conceitos) devem servir de brincadeiras estimulantes para as crianças, devem ser vistos como um jogo” (LIMA, 1988, p. 28). Ler e escrever não podem ser atividades laboriosas, durante as quais é obrigatório o domínio de todas as regras ortográficas,

identificar as relações entre fonema e grafema, mas é preciso que elas sejam inseridas durante as práticas prazerosas, como: música, leitura em grupo, jogos, etc.

O quarto princípio se refere à capacidade de a criança ter consciência do mundo e das pessoas que a cercam. Isso exclui atividades mecanizadas de leitura e de escrita, baseadas na mera repetição de conteúdos e de sílabas descontextualizados, ou seja, considera-se que aprender a ler e a escrever deva partir de textos estimuladores e indagadores, por que

a experiência de ver, manipular, experimentar, verbalizar sobre as coisas do mundo em sua volta amplia a vivência da criança, sua linguagem e suas possibilidades mentais. Coloca-a num mundo extremamente complexo de relações que a obriga a organizá-la (LIMA, 1988, p. 30).

O quinto princípio se refere à necessidade de descobrir e de criar o próprio mundo, os próprios conceitos. Um dos maiores erros cometidos é o de achar que o adulto, por sua experiência, deva impor às crianças valores, normas e regras consideradas como verdadeiras e absolutas. Ao contrário, é essencial apresentar as variadas possibilidades de modo que a criança possa construir seus próprios conceitos, pois “quando passamos algo para as crianças que não foi construído por elas, estamos impossibilitando trocas mais justas entre adultos e crianças” (LIMA, 1988, p. 32).

O sexto princípio se refere à necessidade de fazer do ato de aprender uma prática prazerosa, o que poderia ser feito por meio do ato de brincar, pois é por meio da brincadeira que a criança poderá ter acesso aos primeiros conceitos, significará o aprendido e assimilará o contexto e os conteúdos ensinados. Para Lima (1988, p. 33) “se alguma coisa não é passível de transformar-se em um jogo (problema, desafio), certamente não será útil para a criança nesse momento”.

O sétimo princípio é pautado na espontaneidade do ato de aprender, ou seja, não se pode querer que a criança aprenda sem uma contextualização prévia, sem que ela possa experienciar, atribuir sentido ao aprendido, porque “é necessário compreender que todos os conteúdos, e principalmente a matemática, são adquiridos mediante a experiência calcada em uma determinada estrutura cognitiva” (LIMA, 1988, p. 34-35).

O oitavo princípio trata da necessidade de uma diretividade durante o processo de aprendizagem. Por mais se estimule a criança a aprender de forma espontânea, por meio de experiências próprias, é preciso supervisionar o que e como se aprende, não para se impor algo ao aluno, mas para impedir possíveis danos ao seu desenvolvimento.

Porém, a autora destaca que “a criança deve ficar inteiramente livre para escolher a solução do problema que lhe é proposto. Devemos aceitar suas respostas, recebendo-as com outras perguntas, incentivar a criatividade e a originalidade nas soluções dos problemas” (LIMA, 1988, p. 38).

O nono princípio se refere ao valor de curiosidade infantil no momento da aprendizagem, pois a criança é impulsionada naturalmente a descobrir soluções para os prováveis problemas que lhes aparecem, isto é, uma criança crítica, questionadora e criativa tenderá a fazer da aprendizagem um processo contínuo de descobertas. Eis a importância de ser formar um espírito científico já durante a primeira infância, posto que “o próprio processo de interação com o meio leva a inteligência na direção de novas experiências (implicando dificuldades, novidades” (LIMA, 1988, p. 38).

Por fim, o décimo princípio se volta para importância do ambiente de aprendizagem, o qual não poderá ser uma filosofia segregadora, unilateral e intolerante, porém seguro, familiar e acolhedor, ou seja, é preciso que “a criança perceba a escola como SUA” (LIMA, 1988, p. 40).

A discussão sobre métodos e práticas pedagógicas não se restringiu a esta discussão, pois segundo Ribeiro (1999) não há como estudar o fenômeno da alfabetização segundo um único ponto de vista, pois influências diversas estão presentes no momento em que se concebe a importância da alfabetização nos dias atuais. Por um lado, há a defesa de que a disseminação da leitura e da escrita intensificou quando houve mudanças ocorridas a partir da invenção da imprensa ainda no século XV, e de transformações de atividades comerciais. De outro lado, aprender a ler e a escrever dependerá da maturação cognitiva de cada indivíduo e das etapas de desenvolvimento psicomotoras.

Ainda outros relacionam aspectos interacionais e expressivos da língua ao processo de alfabetização, atribuído às relações interpessoais e práticas culturais um papel decisivo para a aquisição de diferentes modalidades escritas e oralizadas. No entanto, o que Ribeiro (1999, p. 19) enfatiza é a inter-relação entre as várias perspectivas que envolvem o conceito e a prática de alfabetizar, não havendo abordagens isoladas deste fenômeno, pois “latinistas citam psicólogos; pedagogos, historiadores; psicólogos, linguistas; filósofos, antropólogos – todos procurando ampliar o universo de referências de modo abarcar a complexidade do fenômeno”.

Todavia, não há como destituir de importância as perspectivas sociointeracionista para a compreensão que é tida hoje da aprendizagem. Como

principais defensores destas abordagens estão: Piaget, Vygotsky e Henri Wallon (1879-1962), pois ambos atribuem especial valor a relação dinâmica de troca entre o sujeito e o meio, distinguindo a criança de uma simples recebedora passiva de conhecimento.

Segundo Vygotsky (1989), a aprendizagem tem um papel fundamental para o desenvolvimento do saber e do conhecimento, todo e qualquer processo de aprendizagem, incluindo aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre eles explica esta conexão entre desenvolvimento e aprendizagem através da zona proximal (distância entre os níveis de desenvolvimento potencial e nível de desenvolvimento real), um espaço dinâmico entre os problemas que uma criança pode resolver sozinha (nível de desenvolvimento real) e os que deverá resolver com ajuda de outro sujeito mais capaz no momento, para em seguida chegar a dominá-los por si mesma (nível de desenvolvimento potencial).

De acordo com Vygotsky (1989), aprendizagem precede o desenvolvimento; o ensinar e o aprender seriam dois processos indissociáveis, formando uma unidade delimitadora do campo de constituição do indivíduo na cultura o que implica a participação direta do professor na constituição de processos psíquicos do aluno.

Ainda conforme essa abordagem, a escola é o lugar da experiência com um novo tipo de conhecimento aquele que é sistematizado, formal que não substitui outros tipos (por exemplo, o cotidiano, informal), mas integra-se a eles. A particularidade da atividade escolar encontra-se no fato de que o conhecimento sistematizado cria novas necessidades e propiciar o desenvolvimento da consciência reflexiva, isto é, o discernimento e o domínio voluntário do próprio ato de pensar.

Para Vygotsky (2007) também a alfabetização é um processo formal que continua um processo anterior de uso da expressividade da criança diante do mundo. Se a expressividade anterior do aprendizado formal dos códigos linguísticos fosse estimulados e promovidos, ganhos diretos sobre o domínio necessário não apenas para aquisição da leitura e da escrita, mas para agir sobre o mundo por meio da linguagem, podem ser obtidos pelo educador infantil consciente dessas questões.

Associar a leitura, o brinquedo pedagogicamente orientado à expressividade e às formas de linguagem da criança, contribui para o desenvolvimento integral dessa criança frente ao cotidiano que vive e aos desafios do processo de aprendizagem escolar. Portanto, construir na escola espaços de narrativas, de linguagem, é permitir um aprendizado escolar que favorece o desenvolvimento global da criança, vista como produtora e produto de sua cultura.

Piaget (1976) considera que a aprendizagem depende do nível de desenvolvimento já alcançado pela criança. Segundo ele, é o desenvolvimento que cria as condições para a aprendizagem, ou seja, é anterior à aprendizagem. O ensino deve seguir o desenvolvimento, pois só é possível aprender quando há um amadurecimento das funções cognitivas compatível com o nível de aprendizagem.

Segundo esta abordagem, a construção do conhecimento é entendida como resultante de adaptações da criança ao meio, envolvendo dois mecanismos reguladores: a assimilação, através da qual a criança exercita os esquemas já construídos, entra em contato, recebe, interage com os dados novos; e a acomodação, pela qual ela se apropria desses dados, incorpora-os e também transforma seus esquemas iniciais de assimilação.

A construção do conhecimento apoia-se num sistema de ação que visa a equilíbrio sucessiva, por meio da qual o sujeito assimila, acomoda e alcança um novo equilíbrio, que é sempre provisório. A partir desse ponto a criança fica pronta para ser novamente desafiada, entrar em desequilíbrio, assimilar o novo e continuar o processo.

Ferreiro (1994) afirma que cabe ao professor alfabetizador introspectivamente refletir sobre tão complexa e importante tarefa de todo o resto; reflexão, compreensão, automatização. Enfim, da promoção de experiências educadoras de natureza distintas, invariavelmente segmentadas para os conteúdos observáveis e em conformidade com o planejamento.

Portanto, a criança ao ingressar na série na qual começa a ocorrer o ensino sistemático das letras, ela já detém uma grande competência linguística que não é considerada “construtivismo”. Para Ferreiro (1994), o modo tradicional de se considerar a escrita infantil consiste em se prestar atenção apenas nos aspectos gráficos dessas produções, ignorando os aspectos construtivos. Os gráficos têm relação com a qualidade do traço, a distribuição espacial das formas, a orientação predominante (da esquerda para a direita, de cima para baixo), a orientação dos caracteres individuais (inversão, rotações, etc.). Do ponto de vista construtivo, a escrita infantil segue uma linha de evolução surpreendentemente regular, através de diversos meios culturais, de diversas situações educativas e de diversas línguas.

Podem ser distinguidos três grandes períodos no interior dos quais cabem múltiplas subdivisões:

- Distinção entre o modo de representação icônico e o não-icônico;
- A construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo);

- A fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético).

De acordo com Wallon (1986), ao estudar as relações do ser humano com o ambiente, concebe a emoção como a primeira manifestação social que possibilita a comunicação da criança com seu meio. Para ele, as emoções estão na origem da linguagem, precedem toda formação sensório-motora e mental, contribuem para o desenvolvimento intelectual. As formas do pensamento, assim, são fortemente influenciadas pelas experiências afetivas do sujeito. Essa discussão sobre as relações que se estabelecem entre desenvolvimento e aprendizagem é fundamental para que se entenda, proponha e organize o trabalho educacional da escola, essencialmente fundado no ensino e na aprendizagem.

Em perspectiva atual desponta a necessidade de se atrelar a prática de alfabetizar com a de letrar, porque embora processos distintos, a alfabetização e o letramento completam-se, e se complementam, sendo indissociáveis. Segundo Soares (2003), a compreensão das funções da escrita supõe o convívio do aluno com diferentes gêneros textuais e o uso das práticas sociais de leitura e escrita.

Portanto, de acordo com a autora, é vivenciando essa prática em sala de aula, ainda que não saiba ler e escrever da forma convencional, que o aluno se apropria, gradativamente, do sistema de escrita, em um processo que predispõe situações de aprendizagem que o levam a refletir sobre as hipóteses que constrói e reconstrói em relação ao sistema alfabético.

Dada a complexidade desse sistema, conforme Soares (2003), a mediação do (a) professor (a) é fundamental: cabe a ele(a) conhecer o que os alunos pensam sobre a escrita; escolher os textos que mais condizem com as necessidades cognitivas em determinados momentos e situações; organizar as atividades que melhor se prestam ao trabalho com o sistema de escrita; envolvê-los alunos no processo de ensino e aprendizagem e, sobretudo, buscar as informações de que necessita para uma ação pedagógica eficaz.

É nesse sentido também que ganha importância a concepção de aprendizagem significativa defendida por David Ausubel (1918-2008), o qual não defendia a aprendizagem enquanto algo a ser aprendido, mas ação que deve partir do já conhecido pelo aluno, ou seja, o conhecimento não é imposto ao educando, mas este o constrói a partir de suas próprias vivências.

A compreensão da leitura e da escrita não pode partir de processo mecanizado ou como simples aquisição, pois está em volta aos aspectos psicológicos, sociais, políticos, etc. Alfabetizar predispõe também um profundo conhecimento sobre a realidade do educando.

2.1.3 Políticas educacionais para a alfabetização

Como pode ser observado, mesmo diante de tantas correntes pedagógicas sobre como ensinar, o analfabetismo não continuou sendo um problema atual no Brasil, mas que se arrasta por longos anos. Durante este tempo, também não foram poucas as políticas públicas destinadas a reverter este quadro, porém lacunas no processo de elaboração e aplicabilidades destas ações as tornaram pouco eficazes. Um exemplo disso é o que destaca a pesquisadora Telma Weisz (2006), a autora se volta para a análise da LDB de 1971 e verifica a então exclusão da separação entre primário e ginásio como uma atitude que, ao acabar com os testes de seleção, disponibilizava a todos o acesso à educação, mas não zelava pela garantia de permanência dos alunos nos oito primeiros anos escolares, ameaçando estes educandos com prováveis reprovações.

BOCHENEK (2011) igualmente enfatiza que universalização do ensino, no século XX, não se reverteu em garantias de qualidade da educação oferecida às classes populares, ou seja, não se pode dizer que o Estado cumpriu o seu dever constitucional em relação a oferecer educação a todos, se apenas possibilitou a inserção dos alunos nas salas de aula, não lhes permitindo a compreensão sobre o porquê de estarem lá.

O resultado desta falta de significação da educação para a formação cidadã foram as reprovações, e com elas vieram os questionamentos sobre a causa da pouca aprendizagem dos alunos. Como a maioria apresentava poucos recursos financeiros, o fracasso escolar era atribuído ao quadro de desnutrição dos educandos. Em razão disso, o Estado implementou Programa da Merenda Escolar, este “travestido de programa educacional, tornou-se um dos maiores programas sociais do país: é a maior cadeia de restaurantes do mundo” (WEISZ, 2006, p.226).

Contudo, apenas com a Nova LDB (1996), pode-se falar sobre progressão escolar de fato, pois nesta se enfatizou aspectos relacionados à escolarização em ciclos. O analfabetismo, porém, continua sendo uma realidade no século XXI. Observa-se isso quando se rever dados estatísticos oferecidos por instrumentos de avaliação, como

SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Básico), sobre a educação brasileira no início do século XXI.

No início deste século, no ano 2000, o Brasil não revelara perspectivas animadoras, quando analisada sua classificação no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), pois ficara em última posição entre os 32 países analisados. Igualmente, 2006, o país assumira semelhante posição, porque dos 52 países analisados, o Brasil era o quarto pior em educação, (MORAIS, 2009).

O país não poderia ficar sem concretizar ações para reverter este quadro. Por essa razão, assinou, com a aprovação das Nações Unidas, no ano 2000, a “Declaração do Milênio”, por meio da qual firmaria um pacto, juntamente a 191 países membros da ONU, pela universalização do ensino e pela superação do baixo índice de analfabetismo, além de mais outras sete metas a serem cumpridas até 2015. No ano desta assinatura, a ONU também estipulou o dia da alfabetização, 8 de janeiro.

Dentre as ações realizadas pelo Governo Federal, está a aplicação de instrumentos avaliativos para os alunos concluintes do quarto ano do fundamental I, a Provinha Brasil, ordenada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e pela SEB (Secretaria de Educação Básica).

Em 2004, o SAEB divulgou que 55,4% dos alunos dos primeiros anos do fundamental I apresentavam sérias dificuldades no que se refere à leitura de textos, e outros 18,7% não exponham nem o mínimo de leitura e de escrita esperados de um aluno do quarto ano do fundamental I, (MORAIS, 2009). Para aquisição destes dados, Moraes (2009) destaca instituições, como o INEP, que apresentou a realidade da educação brasileira no ano de 2003, por meio do estudo “Geografia da Educação Brasileira 2001”. Neste se esclarece que

do total de alunos que ingressam na série inicial do ensino fundamental, em média 60% não concluem o ensino médio. De cada 100 crianças que entram na 1ª série do ensino fundamental, por volta de 41 não terminam a 8ª série. Outro importante dado diz respeito à distorção série idade. Este mesmo estudo do Inep mostra que cerca de 39 % dos alunos matriculados têm idade superior àquela esperada como regular na série que está (MORAIS, 2009, p. 3).

Porém há um consenso entre os pesquisadores sobre a enorme diferença entre simplesmente medir o desempenho dos alunos no que tange a leitura e a escrita, e a realização de ações que garantam a alfabetização de todos os educandos ainda no

primeiro ano do fundamental I. Instrumentos de medida de natureza nacional, estadual ou municipal são vários, tais como:

A Provinha Brasil, do MEC, e testes organizados ou encomendados por Secretarias Estaduais de Educação, como o SPAECE (Ceará), o SIMAVE (MG) e os testes usados no SARESP e no Rio Grande do Sul (MEC, 2009b; SPAECE, 2009; SIMAVE, 2009; SARESP, 2004; Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, 2009) (OLIVEIRA, 2011, p.78).

Estes testes, apesar de alguns serem feitos pelas próprias secretarias de educação dos municípios, são balizados pelo mesmo Documento: os Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais não deixam claro sua concepção sobre alfabetização, utilizando-a como sinônimo de letramento, conforme Bochenek (2011, p. 12) esclarece ao afirmar que “o discurso dominante utilizado pelo Estado e frequentemente repetido pelos meios de comunicação de massa, desconhece a relação alfabetização/letramento e atribui a ambos, significados como se fossem sinônimos”.

Desse modo nasceu também, com o propósito de garantir a todos a aprendizagem de leitura e escrita, os Parâmetros Nacionais Curriculares em Ação, apresentando os seguintes objetivos:

1. Oferecer – principalmente às Secretarias Municipais de Educação – uma referência metodológica para a formação de professores em serviço.
2. Ajudar a compreender os marcos teóricos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (WEISZ, 2006, p. 227).

Direcionado para a formação em serviço dos professores, este programa atuou viabilizando estratégias não apenas de ensino, mas principalmente de avaliação dos educandos que progrediam de ano sem o mínimo aprendizado de leitura. Assim, os educadores poderiam ter consciências de suas próprias limitações em sala de aula, procurando atrelar a sua vivência pedagógica aos ensinamentos que lhe eram transmitidos.

WEISZ (2006) também enfatiza a eficácia desta ação em alguns municípios brasileiros, pois a partir dela foi criado o programa de formação de Professores Alfabetizadores PROFA, este que “está, neste momento, sendo desenvolvido em 1.188 municípios de 22 estados, atingindo 75.436 professores” (WEISZ, 2006, p. 227).

Paralelo a esta ação também o Governo Federal em parceria com estados e municípios instituiu, em 2012, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa com a

finalidade de buscar alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do terceiro ano. Para tanto, o Governo Federal vem implementando ações de formação de professores alfabetizadores, além de outras ações integradas, tais como: “2. materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3. avaliações sistemáticas; 4. gestão, controle social e mobilização” (BRASIL, 2012, p. 5).

Também no âmbito de políticas públicas para alfabetizar, está o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 25 de junho de 2014, por meio de ações integradas e com duração de dez anos, visa cumprir com o disposto no artigo 214 da Constituição Federal, que argumenta o seguinte:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes esferas federativas [...] (BRASIL, 1988).

Este artigo contempla não apenas o acesso do educando a salas de aula das escolas regulares, mas o desenvolvimento do ensino ministrado, ou seja, a preocupação não está no número de frequentadores das instituições escolares, porém na ampliação da aprendizagem conquistada pelos educandos. As diretrizes do PNE expostas no artigo 2º, inciso I e IV, “I - erradicação do analfabetismo; [...] IV - melhoria da qualidade da educação”; apresentam justamente a necessidade de atrelar ensino de qualidade como extermínio de uma herança nada positiva que o país carrega há séculos, o analfabetismo.

O PNE também traz em suas diretrizes a dimensão da valorização do professor, ao destacar entre suas ações, no artigo 2º, “IX - valorização dos (as) profissionais da educação”, meta que não estava presente no artigo 214 da Constituição, mas que cumpre com o disposto pela LDB (1996), em seu artigo 67. O PNE ainda atribui ao ensino um caráter significativo e humano, distanciando-o apenas daquela visão tradicional do repasse de conteúdos, pois suas medidas são direcionadas pela “III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”;

A valorização do professor, como agente da alfabetização, também foi contemplada pelo Pró-Letramento, em 2005, programa governamental, atrelado ao

Plano de Ações Articuladas. Esta ação visa à formação continuada de educadores atuantes nos anos iniciais das escolas públicas, e tem como meta que os estudantes desenvolvam habilidades de leitura, escrita e compressão da linguagem matemática.

A superação de preconceitos e a conquista da cidadania plena são direcionadoras também de ações para a alfabetização de jovens e adultos, como o Programa, em vigor a mais de dez anos, porque iniciou em 2003, Brasil Alfabetizado (PBA). Ao atender aos estados, prioritariamente, onde há maior número de analfabetos, o programa possibilita a continuação dos estudos de seus alunos, assim como a elevação da autoestima de jovens, adultos e idosos.

Para avaliar as conquistas alcançadas a nível nacional pela Educação Básica, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em 2007, reúne, como parâmetros para avaliar, o conceito de fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Para ser realizado, leva-se em conta os índices de aprovação escolar, o Censo Escolar e médias do Saeb e da Provinha Brasil.

Isso significa que há programas governamentais para a superação do elevado índice de analfabetismo no país, porém faltam instrumentos supervisores das práticas executadas em cada ação. Não basta haver um bom planejamento, é essencial a verificação constante das possíveis lacunas existentes em cada ação implementada, ou seja, a necessidade de reavaliar o processo de formação dos professores e dos próprios alunos é algo permanente, para que se possa atender a cada contexto em sua especificidade.

2.2 Formação de professores alfabetizadores

Conforme se observa a formação do professor alfabetizador é um dos requisitos básicos para que se venha falar em um processo de alfabetização de qualidade e efetivo. Não se está afirmando que o educador seja o único responsável pelo ato de ensinar a ler e a escrever, mas o grau de formação que possua cooperará significativamente em seu trabalho de incentivo a constituição de futuros leitores.

Fato evidenciado desde a criação da Escola Normal no Brasil, durante o século XIX, para formar professor de primeiras letras. Mesmo com propósitos diversos, a leitura e a escrita estiveram entre o rol de práticas sociais de maior representatividade e garantias de real participação em diversos setores. Logo ao educador não cabe apenas

ensinar códigos para a decodificação de linguagens verbais, mas uma forma de inclusão e participação social.

2.2.1 Formação inicial

A formação inicial do educador de anos iniciais ainda hoje desperta não apenas discussões no campo acadêmico, mas principalmente no âmbito de políticas públicas, pois se passou a questionar o nível de formação exigida para se atuar na alfabetização de crianças, jovens e adultos.

Questionamento que se perpassa por quase duzentos anos, quando, ainda no século XIX, o Ato Adicional, de 12 de agosto de 1834, previa uma instrução a nível médio, na Escola Normal, de professores dispostos a alfabetizar, em um país, em sua maioria, formado por analfabetos (CURY, 2003). Contudo, não havia um rigor na formação de educadores, ensinando-se o básico dos conteúdos escolares a fim de que se pudesse suprir a carência de professores.

O próprio processo de descentralização e instabilidade da Escola Normal deixava entrever certo descaso quanto a sua necessidade. Só em 1870, o ensino primário passa a ser obrigatório, permitindo que também a formação de professores alcançasse a mesma repercussão. Porém, esta educação ainda ficava apenas ao encargo da Escola Normal até a criação dos primeiros cursos de nível superior em Licenciatura e Educação, em 1937, por meio da Lei n. 452, de 05 de julho de 1937 (CURY, 2003).

Assim durante muitos anos e ainda hoje existem professores que ministram aulas na Educação Básica apenas com o nível médio de ensino, embora o Decreto n.6755, de janeiro de 2009, já defina um prazo, de até 2020, para que todos os educadores tenham a formação em nível superior.

Nesse contexto, cumpri importância a Lei de Diretrizes e Bases (1996) para o entendimento de quem é ou deveria ser o professor dos anos iniciais, porquanto se apregoa que

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, LDB, 1996).

Esta formação mínima, que se encontra em fase de transição, atendeu e continua atendendo a uma realidade sociocultural brasileira de muitos municípios, onde há escassez de professores em nível superior e formadores para qualificar os que apresentam somente nível médio. Fato que, segundo Carneiro (2012), ainda justifica a existência de educadores com a formação em magistério em diversas localidades, mesmo que não seja mais permitida a contratação destes profissionais para o corpo docente.

Ainda se tratando de formação inicial do educador de anos iniciais, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Licenciatura e Pedagogia de cursos ministrados no Brasil, publicados em 2006, representam um passo rumo a profissionalização docente. Como o enfoque deste estudo é o processo de alfabetização, que deveria ocorrer nos anos iniciais, os DCN de Pedagogia se fazem essenciais, a fim de se entender qual é o possível regimento deste curso de formação de professores.

Primeiramente, é preciso compreender que as Diretrizes não surgem com o propósito de invalidar a formação oferecida a nível médio a vários professores ainda atuantes, porém expor quais princípios e metodologias deveriam nortear a prática destes cursos de formação. Assim, estipula os níveis de ensino que os preceitos divulgados atendem:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Há uma iniciativa de subsidiar não somente os cursos de graduação ou pós-graduação, mas aqueles de natureza profissionalizante, que agem na formação de cooperadores responsáveis pela parte administrativa das escolas, ou seja, as Diretrizes abarcam toda esfera do trabalho docente. A própria concepção de docência apresentada pelo Documento se afasta de um entendimento puramente técnico, pois docente não é somente aquele profissional presente em sala de aula, mas que faz da educação um constante processo de mediação de conhecimento e favorecimento da aprendizagem, abarcando aspectos inclusivos e de valorização da diversidade, porquanto

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006, art. 2º).

A abrangência da definição de docência adotada pelas Diretrizes confere uma nova dimensão ao curso de Pedagogia, a teórica atrelada à prática. Esta não só no sentido de experiência, mas também investigação, pois, em processo dialético, a ação precisa ser iluminada constantemente pela atividade de reflexão crítica, impulsionadora de processos de transformação pessoal e relações estabelecidas pelo professor com o seu alunado e com a comunidade da qual faça parte. Todo o arcabouço teórico deve ser ofertado pelo curso de formação, mas a consolidação deste conhecimento somente virá durante o exercício da profissão. É neste contexto que se justifica a relevância dos estágios supervisionados, porquanto proporcionam, na maioria das vezes, o primeiro contato do futuro professor ou gestor com a realidade escolar.

Mesmo assim, sobram questões, como as apresentadas pela pesquisadora Rigolon (2007), sobre até que ponto os cursos compreendidos pelas Diretrizes são capazes de formar educadores aptos a ofertar uma educação de qualidade aos seus alunos, cumprindo a sua função social; e qual seria a validade da adoção de um processo de formação continuada (em serviço).

2.2.2 Formação em serviço

Diante de constantes questionamentos sobre a qualidade da formação inicial do professor, a formação continua (em serviço) vem ganhando destaque no campo de políticas públicas educacionais ao lado de outras questões, como: a universalização da educação básica e a valorização do docente. Não faltam programas cujo propósito seja melhores desempenhos dos alunos da Educação Básica. Porém, conforme evidencia Rigolon (2007, p. 29) “as tentativas de intervenção desencadearam medidas muitas vezes arbitrárias, que não favoreceram mudanças concretas”.

Tais procedimentos podem ser percebidos por meio de um conjunto de ações implementadas pelo Ministério da Educação, com o objetivo de possibilitar uma

formação continuada de professores. Entre os programas, que visavam fornecer um direcionamento sobre como o docente poderia conduzir a sua prática em sala de aula, estão os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1º a 4º série (1997). Estes tinham como função:

orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica (BRASIL. MEC, 1997, p. 10).

Tentava-se, então, fornecer referenciais que pudessem ser válidos nos mais variados contextos, contudo a universalização da educação básica trouxe consigo a diversidade, logo apenas balizar ações não daria conta da complexidade que se tornariam o ensino. A segunda publicação com semelhante anseio foi os Parâmetros Curriculares Nacional para Educação Infantil (RCNE Infantil) (1998), cujo propósito foi de:

contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais (BRASIL. MEC, 1998, p. 15).

Verifica-se mais um instrumento governamental com a função de norteador da prática docente. Para tanto expõe conceitos caros ao âmbito educacional, como o de criança, cuidar e brincar. Neste Documento a questão de educar na e para a diversidade aparece em foco, não de maneira axiológica e normativa, porém como um modo de repensar a prática pedagógica na Educação Infantil.

Também outra realidade foi compreendida pela formulação dos referenciais, a Educação Indígena, por meio da formulação do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNE Indígena) (1998). A peculiaridade dessa cultura e o seu modo singular de apreender valores e tradições fizeram dos referenciais mais uma iniciativa inovadora e arrojada de subsidiar o trabalho docente. Assim, o RCNE Indígena objetiva

oferecer subsídios e orientações para a elaboração de programas de educação escolar indígena que atendam aos anseios e aos interesses das comunidades indígenas, considerando os princípios da pluralidade cultural e da equidade entre todos os brasileiros, bem como, para a elaboração e produção de materiais didáticos e para formação de professores indígenas (BRASIL. MEC, 1998, p.9).

Este referencial aparece atrelado aos principais constitucionais de equidade expressos no artigo 5º da Constituição (1988), assim como aos princípios de valorização cultural presente no capítulo III, seção II, da Carta Magna (1988). O RCNE Indígena, então, constitui mais uma maneira de tentar auxiliar a atuação do professor em um contexto tão diferenciado.

Estes são apenas alguns dos exemplos de iniciativas governamentais com vista a auxiliar a ação docente, Rigolon (2007) observa que, apesar de apresentar o seu valor, estas publicações não previam um dos principais entraves para que tais propostas pudessem resultar na qualidade da educação básica brasileira, a dificuldade de acesso a estas orientações e a sua compreensão pelos docentes. Não é injustificado os percentuais de professores que manifestavam interesse pela leitura destes Documentos, pois segundo Rigolon (2007), ao citar pesquisa realizada pela Secretaria de Educação Fundamental, em 1998, apenas 23% dos professores no Brasil se empenhavam na busca por estes referenciais, ainda 77% apenas do percentual informado conhecia o PCN de 1º a 4º série.

Quadro que refletia na taxa de evasão, reprovação e analfabetismo nas escolas públicas brasileiras, porquanto muitos professores não apresentavam, conforme Rigolon (2007), o domínio de conteúdos básicos ao processo de alfabetização. Esta constatação motiva duas ações governamentais: a criação dos Parâmetros em Ação (1999) e o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROF). Este fora alvo de adesão de um número expressivo de educadores, pois dos 50 mil, que deveriam ser atendidos pelo Programa, chegou-se a 90 mil professores.

Além disso, igualmente, com a proposta de apontar direcionamentos para a prática de formação continuada de professores, foram publicados, em 2002, os Referenciais para a Formação de Professores, os quais objetivam “provocar e, ao mesmo tempo, orientação transformações na formação de professores” (BRASIL. MEC, 2002, p. 15).

Se há iniciativas com o fim de promover a formação de professor a nível inicial e continuado, e se cada vez mais educadores buscam esta qualificação, porque esta ação ainda não se repercutiu significativamente e integralmente, como deveria, no número de analfabetismo no Brasil? Rigolon (2007) argumenta que a formação do professor não depende apenas de um querer do mesmo, mas da validade e do significado que estes programas apresentam para a vivência do educador em sala de aula, e se realmente repercussão nas dificuldades apresentadas pelos professores. Não basta apenas propor programas, é essencial o conhecimento das condições de ofertas dos cursos de formação e dos formadores e de metodologias, além de posterior acompanhamento daquele que recebeu a formação.

Nóvoa (2009) demonstra haver um distanciamento entre a realidade presenciada pelo docente em carreira e aquilo que é apregoado durante os cursos de formação, ou seja, o autor advoga em favor de uma formação construída dentro da profissão. A qualificação do professor não pode ser desvinculada das práticas pedagógicas, pois é nela e por meio dela que o educador é confrontado com inúmeros desafios. Não se pode querer formar educadores apenas baseando-se em questões teóricas, a prática pedagógica vivenciada deve ser balizadora também de novas propostas de formação.

Não é à toa que Nóvoa (2009) afirma haver o cultivo de uma cultura profissional, para a qual a experiência dos educadores já atuantes em sala de aula, há certo tempo, seja imprescindível para a formação dos mais jovens. Logo, segundo o autor, o diálogo e a formação de equipes são essenciais ao trabalho docente. Isso não se refere somente ao aspecto profissional, mas a dimensão pessoal.

Porém se a formação deva proporcionar ao educador alternativas para trabalhar em sala de aula com as diferenças, a aprendizagem proporciona aos professores precisa contemplar igualmente a diversa dos mesmos, pois se pode transmitir os mesmos conteúdos aos docentes mais experientes e aqueles com pouco experiência em sala. Nesse sentido, Silva (2009, p. 29) afirma que:

Uma formação continuada deve levar em conta a etapa profissional do professor, que não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que se encaminha para a aposentadoria.

Essa ação pode gerar tanto um quadro de desmotivação do educador com mais anos de serviço, quanto à falta de entendimento por parte daqueles que têm pouca vivência pedagógica. São experiências, modos de pensar e agir diferenciados, que precisam ser considerados em sua especificidade.

É preciso que haja um canal aberto de comunicação entre os docentes, para que possam trocar experiências, como: a conquista de valores, as formas de trabalhar, atividades que deram certo, ou outras nem tão bem sucedidas, etc. Desvincular o aspecto humano manifesto nas relações interpessoais da formação docente configura-se em um entrave ao processo de aprendizagem do educador, que precisa ser contínuo, pois se constrói no interior de uma cultura profissional. Afinal,

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão (NÓVOA, 2009, p.3).

Isso não significa que o trabalho docente esteja limitado à ação em sala de aula, ao convívio e à constante interação entre os professores, é necessária a compreensão de que ao educador cabe uma importante função social, a de mediar conhecimentos, possibilitando ao seu aluno o acesso à educação de qualidade.

Essa oportunidade vai além da transmissão de conteúdos ou a aceitação e inserção do educando em classe, a responsabilidade do professor perpassa pelo ato de buscar incluir um sujeito aparentemente marginalizado socialmente na educação escolar. Essa inclusão, como defende Nóvoa (2009), diz respeito também ao cultural, porquanto ao saber valorizar as diferenças as torna importante meio de aprendizagem, porque se vai além da escola, a fim de estimar igualmente a realidade sócio-cultural, na qual se encontra engranzados os educandos.

Para Nóvoa (2009), a formação do professor precisa possibilitá-lo desenvolver e compreender o ato pedagógico, não como a aplicação de infinidade de teorias que não se concretizam na prática, porém a prática de estabelecer uma relação com o alunado, comunicar-se com ele, de modo que consiga conduzi-lo ao conhecimento. Ser professor não é adotar uma prática baseada em aspectos comportamentalistas, tecnicistas e instrumentalistas, pois a profissionalização do professor não está desvinculada de sua

dimensão pessoal, que inclui: o seu cotidiano nas escolas, o respeito e reconhecimento conquistado por ele, a compreensão de valor social de sua profissão, etc.

É, segundo Rigolon (2007), sobre esta perspectiva que a formação continuada de educadores ganha um novo sentido, pois deixa de se configurar como mero treinamento ou reciclagem para se tornar atividade permanente e essencial ao ato pedagógico. Não é um momento somente que o professor precisa frequentar um curso de qualificação para rever a sua prática, atentando para as novas exigências de mercado; as transformações a nível mundial são constantes e a educação precisa acompanhá-las, sob a pena de o ensino escolarizado perder o seu sentido na sociedade. E isso não se reporta só a relações de trabalho, mas a própria mudança de consciência das instituições atuais, que sinaliza para a necessidade de uma formação em serviço do professor.

2.3 Formação continuada dos professores de escolas municipais belenenses

2.3.1 Secretaria Municipal de Educação – SEMEC

A Secretaria Municipal de Educação, com sede na Avenida Governador José Malcher, 1291, Bairro de São Braz, tem como marco de sua criação o ano de 1964. Contudo, ainda não possuía denominação de secretaria, sendo denominada como Fundação Educacional do Município de Belém (FEMB), a qual não apresentava ainda ações ligadas diretamente aos órgãos públicos. Apenas em 1968, assume a natureza repartição de direito público e passa a ser gerida pelo poder municipal, transformando-se na Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC).

Atualmente, embora a sigla continue a mesma, houve uma distribuição de incumbência, pois a cultura passou a ser gerida por outro órgão da Prefeitura, a Fundação Cultural do Município de Belém (FUMBEL). A SEMEC, conforme o site oficial, atende a um quantitativo de 72 mil alunos, distribuídos na capital e nas ilhas da região, e desenvolve projetos na área de formação continuada de professores. A atual gestora é a professora Rosenéli Salame.

2.3.2 Atividades de formação de professores

A formação dos professores como um dos objetivos de atuação da SEMEC só vem se consolidar, de acordo com Cabral (2008), após o ano de 1992. A autora destaca que não há como se falar em formação de docentes em esfera mais ampla antes deste

período em virtude de serem realizadas apenas ações periódicas de qualificação dos profissionais da educação, não havia um projeto especificamente voltado para esta área.

A Lei nº 7.722, de 07 de julho de 1994 sinaliza a consolidação da política de formação dos educadores, mesmo que de modo tradicional, pois, entre os anos de 1993 a 1996, as atividades de formação baseavam-se em encontros por meio dos quais eram ofertados cursos, seminários, etc. aos professores da rede municipal de ensino. O Documento expõe, entre as competências da SEMEC, a de “II- buscar permanentemente a devida qualidade formal e política da educação, com absoluto destaque para o desempenho escolar dos alunos e a formação permanente dos docentes” (BELÉM, 1994).

O Documento legal demonstra a formação continuada não como atos variantes, mas como um conjunto de ações permanentes, ultrapassando a mera qualificação para se tornar um de acompanhamento e auxílio ao docente em suas possíveis dificuldades em sala de aula. Para isso, é criado, em 1993, o Instituto de Educadores de Belém também vinculado à SEMEC, o qual é “§ 1º - [...] destinado à formação permanente dos docentes e demais servidores do Sistema, faz parte da estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação” (BELÉM, 1994).

A formação continuada é compreendida como um dos pilares da educação básica, porque ela pode capacitar os educadores a oferecer um ensino de qualidade e a possibilidade de uma formação que objetive futuros cidadãos conscientes de seus direitos e de seus deveres cívicos e políticos. Não se trata de buscar esclarecer aspectos conteudísticos aos professores para que estes passem aos seus alunos, mas proporcionar uma formação que abranja os vários aspectos da prática pedagógica, como: o social e o afetivo. É, neste sentido, que o mesmo documento destaca a qualificação docente como exercício imperioso a todo professor.

Art. 23- Os docentes da rede municipal própria deverão primar pela qualidade formal e política no desempenho da função de orientar o processo de construção do conhecimento e de formação cívica dos alunos, buscando a devida atualização e competência para fazer jus aos anseios das novas gerações no contexto das mudanças históricas e locais (BELÉM, 1994) .

A atribuição da SEMEC não termina quando oferece o curso de formação ao docente, é preciso que este órgão também a valorize da profissão de professor integrante do sistema de ensino municipal. A valorização coopera para a qualidade da educação e

para o incentivo ao educador buscar sempre maneiras de repensar e aprimorar sua ação em sala de aula, a fim de contribuir com um processo de ensino aprendizagem realmente efetivo e significativo. “**Art. 24** - Cabe à Secretaria Municipal de Educação garantir devida valorização profissional, no sentido de imprimir a condizente atração pela função docente e de premiar o mérito, estabelecendo carreira fundada na dignidade e na competência” (BELÉM, 1994).

O Documento igualmente prevê que as ações de formação não ocorrem simplesmente para o cumprimento de um regimento, ou para a certificação dos docentes; esclarece-se que deve haver um instrumento avaliativo comprobatório dos resultados das atividades de formação. Sendo assim, “**Art. 25** - Os docentes devem ser submetidos, de modo constante e recorrente, a processo avaliativo e formativo permanente, tendo em vista sobretudo o direito do aluno a melhor desempenho escolar possível” (BELÉM, 1994).

Não faltam indicadores, neste Documento, da necessidade de formar professores para atuarem na rede municipal de ensino, não apenas formar, como também garantir a eles as mínimas condições de trabalho. Cabral (2008, p. 29), porém, destaca, como principal empecilho para a concretização da política de formação em Belém, as recorrentes disputas de caráter político, pois não são raras ações que estão dando certo serem excluídas do plano de governo, em virtude de serem obras de partidos divergentes.

Na década de 1990, quando se assistia a um grande despontar, em âmbito nacional, de políticas voltadas à formação do docente e a reflexão sobre o currículo da Educação Básica, ambos que se efetivaram por meio de inúmeros instrumentos, como: os PCN’s, Belém vivencia uma “revolução” no que se refere à universalização do ensino público. Como indícios desse fenômeno, Cabral (2008, p. 33) cita seis programas vinculados às propostas governamentais para a educação, quais sejam:

Aprimoramento qualitativo da Educação Básica; Valorização do Magistério; Ampliação e aparelhamento da Rede Física; Autonomia progressiva da Escola; Instrumentação eletrônica do setor educacional; Modernização da gerência municipal de educação.

É neste contexto que o Instituto de Educadores de Belém (ISEBE) desempenha uma importante função, porquanto cabe a este promover e ofertar a qualificação aos professores da rede municipal de ensino, tendo como sinalizadores das ações

implementadas: o índice de fracasso escolar e os principais problemas apresentados pelos professores em relação ao ato de ensinar. Nesse sentido, o objetivo do instituto era

Favorecer aos educadores da rede municipal a construção de um referencial teórico-prático sólido e consistente, que situe e sustente sua prática, refazendo-se continuamente no sentido de (re)construção do conhecimento, tendo assim condições de estimular esse processo no aluno. Quer redimensionar a posição do professor, de modo a lhe permitir passar de repassador de conhecimentos a autor e construtor de conhecimentos (BELÉM, 1993, p. 75, *apud* CABRAL, 2008, p. 33).

Conforme se observa, a formação dos professores já apresentava um caráter de *práxis* pedagógica, pois o educador era estimulado a repensar e reelaborar a sua prática docente pautado em aspectos teóricos e em suas próprias experiências cotidianas. Não estava em questão a imposição do saber, mas este enquanto passível de ser compartilhado e analisado criticamente. Essa análise que era útil não sob o ponto de vista de uma seleção de conhecimentos mais ou menos relevantes, porém sob a perspectiva de recriação e edificação de novos saberes.

O professor era, então, visto como agente de sua própria formação pedagógica, convidado a desenvolver sua autonomia no que tange à ação em sala de aula e a construção de sua identidade enquanto educador. E se ao docente não era imposto o saber, mas uma atitude crítica e inovadora perante ele, esperava-se a mesma postura do professor em relação ao seu aluno, ou seja, que o educador fosse capaz de estimular cada vez mais os educandos ao desenvolvimento de uma aprendizagem proativa e co-participativa.

Para tanto, o instituto realizou cursos de formação com carga horária de 360 horas tanto para professores quanto para os gestores, coordenadores e supervisores, visando promover uma formação que contemplassem os profissionais da educação responsáveis pela oferta de um ensino de qualidade aos estudantes do município. Este programa foi efetivado em parceria firmada entre a SEMEC e a Universidade da Amazônia (UNAMA).

Outro projeto que se notabilizou por estimular a formação continuada do professor foi o Político Pedagógico conceituado, como “Escola Cabana”, fundamentado na Resolução 017/99 do Conselho Municipal de Educação, de 29 de dezembro de 1999. Ferreira (2005) aponta algumas obrigações que as escolas passaram a ter a partir da

promulgação desta Resolução, como o dever de apresentar anualmente o Plano de Formação Continuada do Corpo técnico de docente.

As propostas para a formação continuada de professores que permeavam este Documento retomavam a concepção de *práxis* pedagógica defendida pela Lei (1994), por meio da qual se expunha um conceito de educação que abrange diferentes dimensões de formação do sujeito, não somente como indivíduo, mas como agente social e cultural. Não há uma hierarquia de saberes, porém um entremear de conhecimentos construídos através de constante diálogo, tendo a escola como centro polarizador excepcional de conhecimentos.

Se a educação é compreendida como processo contínuo, os programas de formação alcançam essa continuidade e dinamismo. Assim a formação dos professores, no município, alcança um sentido de “processualidade, não devendo ser marcada por encontros pontuais, esporádicos e desarticulados; ações devem ter eixos direcionadores, com objetivos construídos no coletivo dos diversos sujeitos envolvidos” (BELÉM, 1999, p. 72). Essa construção coletiva ocorreria em virtude de se compreender que não há conhecimento pronto, que não possa ser transformador pela prática de um sujeito histórico.

Ao se partir da concepção do saber como um fenômeno processual, que passível de ser reconstruído e adquirir sentidos diversos dependendo da prática de sujeitos históricos, o Documento (1999) expõe as seguintes bases para uma consolidação de uma política de formação no município:

- Conceber os profissionais da educação e demais trabalhadores nela atuantes como cidadãos concretos, históricos, cujo trabalho deve garantir, além da sua sobrevivência, a transformação da sociedade, considerando-se, para tanto, suas reais possibilidades;
- Reconhecer as deficiências do sistema formal de ensino, pelo qual cada profissional passou, sem, contudo, que a educação em serviço, por si só, recupere todas as possíveis lacunas e deficiências encontradas;
- Fomentar um processo de ação-reflexão-ação, com momentos diferenciados, mas articulados, que privilegie as necessidades concretas das escolas, as indagações cotidianas dos educadores e demais servidores em seus espaços de trabalho, no sentido de consolidar-se a teorização da prática;
- Considerar os problemas da prática dos trabalhadores de educação como ponto de partida e ponto de chegada do processo, garantindo-se uma reflexão fundamentada que venha ampliar a consciência do educador em relação aos problemas e que apontem caminhos para a relação coerente, articulada e eficaz;
- Resgatar o sentido coletivo e participativo do fazer educativo num projeto de parceria, propício à criação, às trocas, à reconstrução das relações interpessoais e à compreensão da natureza do trabalho pedagógico em suas totalidades;

- Constituir-se num dos eixos de valorização do profissional, considerando suas condições de trabalho articuladas a salário, carreira, concurso público, à necessária reformulação do Estatuto do Magistério e do Funcionalismo Público Municipal (*apud*, CABRAL, 2008, p. 38).

Em relação a esses pressupostos, pode-se entender o professor como um cidadão consciente de seus direitos e deveres em uma sociedade em transformação permanente. Isso significa que não se pode julgar uma formação inicial como adequada ou não, ou uma educação em serviço como a grande responsável por suprir os possíveis *déficits* apresentados pelo profissional, pois como um ser autônomo, cabe a ele também zelar por uma ação de pesquisa e formação permanente, reconhecendo-se com um profissional que sempre apresentará carências.

Esse sentimento de incompletude manifesta-se igualmente quando o educador se propõe a fazer de sua prática pedagógica cotidiana e dos sucessos, ou possíveis fracassos, objetos de reflexão esclarecidos pela teoria.

No âmbito das ações governamentais no município, cumpre destacar que o Documento (1999), embora forneça as principais diretrizes para o fomento de uma política de formação dos professores, em Belém, não pode se configurar como balizadora de toda e qualquer formação. Essa Resolução apenas apresenta as metas e as concepções para as ações de educação em serviço, não expõem, conforme apresenta Cabral (2008, p. 39), caminhos a serem trilhados para a concretização de tais ideais.

Em 2005, em decorrência da troca de governos, descortina-se uma nova etapa de formação dos professores, com vista a atender aos interesses políticos vigentes. O novo governo elegeu as seguintes prioridades:

promoção da cidadania; promoção da inclusão social; efetivação de políticas públicas de acordo com o poder aquisitivo da população (definição de impostos, taxas, tarifas, IPTU, etc); e transparência governamental, organizadas em três eixos: Inclusão Social, Infraestrutura e Gestão (CABRAL, 2008, p. 45).

Para o alcance destas metas, o governo estabelece o Plano Plurianual 2006/2009 (PMB), estando neste inserida a educação por meio do programa “Educar é preciso”. Este não abrange somente aspectos pontuais, mas toda uma conjuntura de ações para a promoção de uma educação de qualidade, que não fique presa a valores tradicionais, porém que busque atualiza-se constantemente, mostrando-se significativa a todos os educandos.

É neste contexto que se insere o Grupo ECOAR, como um dos promovedores de ações de formação continuada no município, atualmente, conhecido como Grupo Base. É neste que se origina o projeto Expertise em Alfabetização no Ciclo I.

2.3.2 Projeto Expertise e o Grupo Ecoar: novas Perspectivas para Alfabetização

Este estudo tem como universo de pesquisa os trabalhos de formação de alfabetizadores realizados pelo grupo ECOAR, o qual, como a sua própria sigla faz alusão, refere-se ao ato de se está “elaborando conhecimento para aprender a reconstruí-lo”. Desde o seu início, esta ação expressa o querer atingir e construir conhecimentos em um contexto de trabalhos formativos, que atendam as necessidades do espaço escolar.

O Projeto Expertise, por meio dos formadores do grupo ECOAR, tem como objetivo principal o processo de formação daqueles que irão trabalhar nas escolas da rede municipal e orientar a prática docente para o ensino-aprendizagem de turmas de educação infantil e séries iniciais. Para isso, atua orientando o processo de avaliação e acompanhamento das crianças, a fim de fornecer condições para que o professor desenvolva seu trabalho pautado em estudos e pesquisas.

Em 2005, o Projeto apresentou uma proposta de uma formatação diferente para o trabalho de orientação docente da Educação Infantil da rede de ensino municipal de Belém. A proposta era pautada na necessidade de um assessoramento às escolas, um acompanhamento mais sistemático do trabalho docente com a avaliação da aprendizagem do aluno, mensalmente, orientação da prática pedagógica, a realização de estudos durante hora pedagógica, com atividades específicas nas salas de aulas e encontros mensais de formação envolvendo diretamente professores, coordenadores pedagógicos e alunos.

Portanto, teve início o primeiro momento de formação do Grupo ECOAR, por meio do qual foram desenvolvidos 9 cursos com a temática: Aprendizagem e Alfabetização. Este tema foi trabalhado até o ano de 2006, atendendo no total 931 professores. Neste mesmo ano também, aconteceram 2 cursos específicos para o desenvolvimento da leitura ECOAR: Mediadores de leitura, que aprofundou um estudo específico do tema Letramento e Práticas de Leitura e contou com a presença de 253 professores.

O segundo ECOAR aconteceu durante os anos de 2006 e 2007, durante os quais, foram realizados 7 cursos com o tema: Ensino Aprendizagem da Leitura com atendimento de 782 professores. O terceiro momento de formação do grupo ECOAR ocorreu no ano de 2006 e 2007. Nesta ocasião, trabalhou-se 7 cursos e se desenvolveram estudos sobre o tema: Conhecimento Lógico matemático, os quais contaram com participação de 782 docentes.

Durante os anos 2007 a 2008, como ação estratégica de formação de professores, a Secretaria Municipal de Educação atendeu a uma temática atual e bastante necessária ao currículo: o estudo da Educação Ambiental e sustentabilidade. Este dividido em 7 cursos, com a participação de 754 educadores.

Em 2007, a formação de professores atendeu a um total de 950 professores e recebeu uma nova proposta de trabalho, com a seguinte nomenclatura: Projeto Expertise em Alfabetização. Ofertaram-se 6 cursos, com as temáticas: Alfabetização Letramento e Matemática. Estes estudos exigiram um período mais extenso de pesquisa.

Ainda em 2012, aconteceu o V ECOAR, que continuou formação dos professores sobre o tema: Alfabetização, Letramento e Matemática, atendendo a uma demanda de 70 docentes, que participaram de 5 cursos. Todos os cursos aconteceram com a carga horária de 48h, durante a hora pedagógica do professor, cumprida coletivamente dentro e fora da escola de lotação dos docentes.

Atualmente o curso perdeu o caráter de periodicidade para ser uma ação permanente de formação, correspondendo com o apregoado no Documento (1999) sobre a constância das formações. Hoje são ofertados cursos de formação duas vezes ao mês, o público contemplado é os professores de CI, os quais tem a hora pedagógica como momento para participarem do processo.

A titulação dos formadores está distribuída da seguinte maneira: 1 Graduada, 18 professores Especialistas, 12 Mestres e 1 doutora.

3 METOLOGIA

Neste capítulo, são apresentadas todas as etapas metodológicas que possibilitaram a efetivação deste estudo, tais como o tipo de pesquisa utilizado, a abordagem por meio do qual se analisaram os dados obtidos, a justificativa do *corpus* e do *locus de* pesquisa, assim como a maneira de análise dos dados obtidos. Busca-se assim esclarecer os caminhos metodológicos trilhados e incentivar tanto a leitura do estudo exposto quanto possibilitar possíveis direcionamentos a outros trabalhos.

3.1 População

Para a realização da pesquisa, foi escolhido o *corpus* de seis professoras, com formação que varia entre magistério, graduação incompleta, especialização e mestrado, que trabalham em turmas do ciclo I 1º ano, nas escolas municipais Alfredo Chaves e Ogilvanise Moura. Este quantitativo foi selecionado em virtude de ser apenas esse o número de educadoras que atuam no ciclo citado.

3.1.1 Caracterização estrutural, social e econômica das escolas

3.1.1.1 Escola Municipal de Ensino Fundamental Alfredo Chaves

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Alfredo Chaves fica localizada no Distrito de Icoaraci, na Rua Dois de Dezembro, s/n, Bairro do Cruzeiro. Este que se situa em região central, onde fica estabelecido o mercado de peixe, açaí e farinha e onde fica o trapiche, que serve de embarque e desembarque de passageiros para ou do Arquipélago do Marajó ou da Ilha de Cotijuba.

A escola atende, em sua maioria, alunos oriundos de famílias de baixa renda, não é à toa que grande parcela dos alunos recebe benefícios governamentais, como o: programa Bolsa Família.

Além disso, a instituição ainda conta com o funcionamento de um programa de Educação Integral, o Mais Educação, que objetiva contribuir com os estudantes por meio de apoio pedagógico àqueles que apresentam dificuldades em Língua Portuguesa e em Matemática, e por meio de variadas oficinas, como: esporte e práticas culturais. Desse modo,

a escola também abrange a perspectiva social, por ofertar um programa que tem como meta a formação integral do educando.

A escola é relativamente pequena, pois abriga apenas: 10 salas de aula, destinadas às turmas de Fundamental. I e II, dois banheiros, 1 biblioteca, 1 refeitório, 1 copa, 1 depósito de merenda e outro de material; 1 arquivo, 1 sala de recursos multifuncionais, 1 diretoria, 1 secretaria, 1 sala de professores e 1 sala de coordenação pedagógica, 1 auditório, 1 quadra de esportes, 1 sala de informática, 1 banheiro de funcionário e 1 banheiro de professores. Em seu corpo de profissionais atuam 1 diretora, 1 secretaria, 42 professores (8 destes atuam somente no Ciclo I), 7 coordenadores pedagógicos, 21 auxiliares profissionais e 2 auxiliares administrativos.

Essa estrutura e corpo técnico visam atender aos educandos em três turnos: manhã, tarde e noite, sendo o noturno destinado aos alunos da Educação de Jovens e Adultos, distribuída em totalidades de ensino. A instituição também oferta a modalidade de Educação Especial de modo a garantir a inclusão de criança e jovens com algum tipo de dificuldade de aprendizagem, ou necessidade especial.

O número de alunos atendidos está distribuído da seguinte forma: Ciclo I: 349 alunos, entre a faixa etária de 4 a 6 anos, Ciclo II: 248, EJA: 136, totalizando 733 estudantes.

3.1.1.2 Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Ogilvanise Moura

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Ogilvanise Moura está localizada na Travessa Souza Franco, s/n, distrito de Icoaraci, bairro do Paracuri. Este logradouro abriga uma das mais importantes atividades desenvolvidas no Distrito, o artesanato tapajônico e marajoara. Porém, apesar do aspecto tradicional e do pequeno comércio, a região ainda apresenta uma população, em sua maioria, pobre, que tenta sobreviver da renda proveniente dos artesanatos. Sendo assim, a escola atende uma maioria de alunos vinda de famílias de baixa renda, atendidas por programas governamentais, como: o Bolsa Família.

Em relação ao aspecto estrutural, a escola possui: 9 salas de aula, 2 banheiro para alunos, 1 biblioteca, 1 refeitório, 1 copa cozinha, 1 depósito de merenda e material, 1 arquivo e secretaria, 1 diretoria e coordenação pedagógica, 1 sala de professores, 1 quadra de esportes, 1 sala de informática e 1 banheiro para funcionários. A instituição atende em turnos um

quantitativo de 647 alunos, sendo 247 pertencentes ao Ciclo I. Os estudantes apresentam faixa etária entre 6 a 9 anos.

Em relação ao quadro de profissionais da educação, há, atualmente, 1 diretora, 1 secretária, 25 professores, 3 coordenadores pedagógicos e 4 auxiliares administrativos, 10 auxiliares operacionais e 1 porteiro.

3.2 Coleta de dados

Também foi utilizada a pesquisa de campo que “tem por finalidade recolher e registrar ordenadamente os dados relativos ao assunto escolhido como objeto de estudo” (CERVO; BERVIAN, 1979, p. 40-41). Assim, após os estudos, foi-se para o trabalho de campo nas escolas municipais Alfredo Chaves e Ogilvanise Moura, onde se conversou com professores e coordenadores pedagógicos. Em seguida, foram feitas e gravadas entrevistas (APÊNDICE A) com 6 professores, a fim de que se pudesse investigar a aceitabilidade do projeto, bem como os resultados alcançados pelos alunos das turmas do ciclo I 1º ano.

A escolha pelo gênero entrevista ocorreu por se almejar que as professoras pudessem relatar naturalmente o máximo de suas experiências durante o Projeto Expertise em Alfabetização.

3.3 Método de pesquisa

Como método, partiu-se do *locus* de pesquisa, as instituições escolares de Ciclo I 1º ano da Rede Municipal de Ensino de Belém no Distrito de Icoaraci nas Escolas Alfredo Chaves e Ogilvanise Moura. A escolha por seus espaços advém da maioria dos educandos que saem destas unidades prosseguirem seus estudos na escola onde a pesquisadora atua como gestora, isto é, surge da vivência com um significativo número de alunos, que passaram pelo processo de alfabetização, tendo como mediadores os professores em formação do Projeto Expertise em Alfabetização.

Para o entendimento assim da concepção de alfabetização adotada pelas cursistas do Projeto, foram realizadas cinco entrevistas com os professores alfabetizadores, os quais, em sua maioria, apresentavam menos de cinco anos de serviço na educação pública municipal. As perguntas foram as seguintes, disposta no Apêndice I.

- O que a senhora sabe do projeto ECOAR? O que conhece dessa história?

- Quais os princípios da formação realizada pelo grupo?
- Você conhece alguns resultados do projeto expertise?
- Professora, vamos tentar imaginar uma situação: nós temos a professora. Bia, uma professora com nome imaginário que participou de todas as formações do grupo ECOAR. No entanto, ela não conseguiu alfabetizar todos os seus alunos, o que você acha?
 - Nos encontros das HP, onde você tem esse encontro mais próximo com grupo ECOAR, a professora Bia, imaginária, participou da última formação. E, na escola, ela ficou em dúvida de como alfabetizar determinados alunos. Na sua opinião, depois de toda essa formação, a professora voltou cheia de dúvidas, qual sua opinião sobre isso?
 - O aluno procura professora pedagógica, ele relata que não conseguiu acompanhar a turma e que se sente prejudicado, o que você faria nessa situação?
 - Em que sentido a formação do Expertise lhe proporcionou uma mudança de concepção sobre o que é alfabetizar? O que você pensava antes e o que passou a pensar agora?
 - Você acredita que a formação do Ecoar proporcionou mudanças na sua maneira de alfabetizar?
 - O que poderia ser melhorado no Projeto Expertise de modo que ele atendesse realmente suas necessidades de ensino e as do aluno de aprender?

Essas perguntas visaram evidenciar a imagem que os professores tinham do Projeto Expertise, assim como possibilitar a eles possíveis reclamações ou sugestões que pudessem ser feitas aos coordenadores da ação.

A fim também de que se tivesse uma visão do amplo de gestão implementado pela escola, passou-se a uma entrevista com a coordenadora do Projeto em Belém, que respondeu às seguintes 17 questões (APÊNDICE II):

Qual o seu nome?

Função que exerce?

Quanto tempo atua nessa função?

Coordena, além do Projeto Expertise, algum outro projeto?

Como foi lotada na coordenação deste projeto?

Qual seu Grau de formação?

Quando iniciou o Projeto?

Sob qual pressuposto teórico as ações de formação estão fundamentadas?

A quantos anos o Projeto existe em Belém?

Qual é a principal lei que ampara a implementação do Expertise em Belém?

Todas as escolas municipais são atendidas pelo Projeto, em Belém?

São os professores que buscam essa formação? Ou eles são obrigados a realizá-la?

Como é realizado o ingresso do educador no programa?

Como são formulados os currículos dessas formações? Quais disciplinas contemplam?

Quais as principais queixas de professores, pais e alunos em relação ao Projeto?

Quais os principais benefícios da implementação desse Projeto?

Os professores são incentivados a participar destas formações?

A seleção das perguntas, tanto aos alfabetizadores quanto a coordenadora do Projeto, obedeceu ao seguinte critério: Primeiramente foi buscado compreender o grau de formação inicial dos educadores, a fim de que se pudesse esclarecer em qual sentido as experiências da formação inicial interagem com as de formação continuada; em seguida buscou-se detectar a natureza das ações do Projeto, percebendo a relevância atribuída a este pelos educadores; posteriormente procurou-se inquirir sobre os prováveis resultados das atividades de formação na ação docente.

Para respaldar o caráter científico da pesquisa, é necessário igualmente descrever os seguintes passos metodológicos realizados para o alcance das metas propostas: fez-se um levantamento sobre as teorias mais relevantes sobre as temáticas: alfabetização no Brasil e formação de professores; segundo, selecionaram-se os autores que cooperassem para a discussão e elaboração da revisão da literatura de pesquisa; terceiro, descreveu-se a metodologia utilizada na avaliação do objeto de pesquisa.

3.4 Tipologia da pesquisa

Estando entre os principais procedimentos metodológicos, essa etapa possibilitou a seleção de outros passos, como a revisão dos materiais e métodos adotados. Interessou também por direcionar os limites da pesquisa, assim como os rumos percorridos para o esclarecimento de prováveis respostas ao problema de pesquisa exposto.

Para a exposição dos resultados, aplicou-se três métodos que proporcionaram a clarificação dos resultados durante a análise dos dados, quais sejam: análise de conteúdo (BARDIN, 2009); Estudo de Caso (YIN, 2010) e Entrevistas.

Na análise de conteúdo, buscaram-se realizar os procedimentos descritos por Bardin (2009), quais sejam: utilização de instrumentos metodológicos para o estudo dos conteúdos e

continentes expressos nas falas dos pesquisados; cuidando-se de manter a objetividade e o ornamento durante as análises das mensagens. Desse modo, respeitou-se o contexto de produção das falas, já que este proporcionou inferir e referendar as mensagens expostas. Assim enfatizou-se alguns elementos presentes nas falas dos entrevistados sobre o papel da formação oferecida pelo Expertise aos alfabetizadores do Ciclo I.

A análise de Conteúdo proporciona, então, o trabalho com a “fala, quer dizer, a prática da língua realizada por emissores identificáveis” (BARDIN, 2009, p. 45). Sendo esse o objeto da Análise de Conteúdo, este apanhado de instrumentos metodológicos assume destaque por seu constante aperfeiçoamento, assim como por sua aplicabilidade em variados discursos.

Logo a Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2009, p. 46), visa à ordem dos enunciados, para se obtenha

o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares.

A Análise de Conteúdo, então, não se restringe ao que está explícito nas falas, mas ao seu conteúdo implícito, descrevendo-o e interpretando-o criticamente. Para isso foi necessário a categorização a fim de que se procedesse à sistematização das informações. Conforme Bardin (2009, p. 199), a análise por categorias “funciona por operações de desmembramentos do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos menores”.

Esse procedimento ocorreu por meio das seguintes fases: 1) análise prévia dos dados; 2) estudo aprofundado dos materiais, e 3) Compreensão e Interpretação. No primeiro momento, escolheram-se como unidade de análise as seis feitas aos professores e à coordenadora do Projeto; em seguida, selecionaram-se as unidades de registro (palavras chaves) capazes de conter um valor significativo. Por último, estabeleceram-se as seguintes categorias de análise:

- I. Formação inicial
- II. Formação continuada
- III. Processo de alfabetização
- IV. Projeto Expertise
- V. Prática Docente

VI. Gestão Pedagógica

Destaca-se que a categoria Formação Continuada foi utilizada na análise tanto da fala apresentada pela Coordenadora do Projeto, quanto nas das professoras participantes. Contudo a categoria Gestão Pedagógica apenas foi empregada para analisar a fala da Coordenadora, a fim de que se obtivesse uma visão mais ampla sobre como funcionava o Projeto e como era feita a sua gestão.

A partir dessa classificação, passou-se divisão das informações por categorias e a análise destas.

Realizou-se igualmente um estudo de caso, ora exposto por Yin (2010, p. 39):

O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente evidentes (...). Em outras palavras, você usaria o método de estudo de caso quando desejasse entender um fenômeno da vida real em profundidade, mas esse entendimento englobasse importantes condições contextuais – porque eram altamente pertinentes ao seu fenômeno de estudo.

O fenômeno estudado foi a papel do Projeto Expertise para a qualidade da educação ofertada aos alunos de Educação Básica do Ciclo I, das referidas escolas municipais.

3.4.1 Quanto ao enfoque

Embora, segundo Severino (2007), não seja uma modalidade metodologia particular a abordagem qualitativa foi escolhida neste estudo por levanta-se questões que ultrapassam a quantificação de dados, pois se perscruta questões que se refere à qualidade da formação e da aprendizagem de alunos e professores.

A justificativa para esse enfoque está na fundamentação epistemológica do estudo, porquanto não se buscou tão somente os dados em suas fontes secundárias, mas no ambiente onde foram gerados, ou seja, em sua fonte, a fim de que se pudesse partir para descrição e estudo de suas relações estabelecidas no dia a dia. Assim considerou-se essa abordagem, em virtude de ela trabalhar com “o universo dos significados dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (GOMES, 1994, p. 21).

3.5 Quanto aos procedimentos

A análise dos dados deve ter como fim o seu entendimento completo. Por essa razão, utiliza-se de variados procedimentos de modo a se obter o máximo possível de compreensão do objeto de estudo.

Assim, é importante a reler as fontes bibliográficas, dirimir dúvidas, buscar ideias centrais, realizar comparações, agrupar dados e interpretar fenômenos. Dentre os procedimentos estão:

3.5.1 Bibliográfica

Este procedimento está no cerne de outros, por se tratar de um dos primeiros passos da pesquisa, que garante caráter científico ao estudo. Segundo Lakatos e Marconi, é “um levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita” (2010, p. 44). Esta etapa que possibilita um intenso diálogo com a tradição, revendo-se questões cujas respostas precisam ser revistas.

Fundamentou-se, assim, o estudo na leitura de autores, como: Nóvoa (1992), Gatti (2010), Ferreiro (1994), dentre outros mais recentes. Além desses, voltou-se para a leitura e análise do material referendado pelo grupo base Ecoar.

3.5.2 Documental

A pesquisa documental, entendida, por Marconi e Lakatos (2010), como material não elaborado ou analisado criticamente, pautou-se na coleta das entrevistas dos informantes.

3.5.3 Pesquisa de campo

Conforme Marconi e Lakatos (2010), a pesquisa de campo é realizada por meio da observação direta, que pode ocorrer intensivamente quando o pesquisador realiza a entrevista e vai ao local de pesquisa e observa o fenômeno em si, ou extensivamente quando são ofertados questionários a serem respondidos pelos informantes.

A pesquisa de campo ocorreu por meio do levantamento de posicionamentos sobre o Projeto Expertise de professores das escolas mencionadas anteriormente e coordenadora do Expertise.

3.6 Instrumentos de coleta de dados

O instrumento de coleta de dados foi a entrevista realizada com seis profissionais da educação envolvidos no Projeto Expertise. Este instrumento metodológico é entendido como

uma técnica dinâmica e flexível, útil para apreensão de uma realidade tanto para tratar de questões relacionadas ao íntimo do entrevistado, como a descrição de processos complexos nos quais está ou esteve envolvido (DUARTE, 2005, p. 64).

A entrevista foi essencial para a descrição e avaliação da temática em questão: os resultados do Projeto Expertise. Fato que contemplou dois outros tipos de estudos, o descritivo e o exploratório. Este aborda “conceitos, percepções ou visões para ampliar conceitos sobre a situação analisada” (DUARTE, 2005, p. 64); aquele “o pesquisador busca mapear uma situação ou campo de análise, descrever e focar determinado contexto” (DUARTE, 2005, p. 64).

As entrevistas foram realizadas nos dias 13, 14 e 15 de janeiro e 10 de fevereiro de 2014, com discentes lotados nas escolas municipais já descritas, localizadas na região metropolitana de Belém. Além disso, foi realizada a entrevista com a coordenadora do Projeto no dia 14 de fevereiro.

3.7 Seleção e elaboração dos dados

A amostra referente ao número de entrevistados não foi relevante, pois se procurou ater a natureza do tema em estudo, para o qual:

A amostra [...] não tem o seu significado usual, o de representatividade estatística de determinado universo. Está mais ligada a significação e a capacidade que as fontes têm de dar informações confiáveis e relevantes sobre o tema de pesquisa. (DUARTE, 2005, p. 68).

Nesse caso, os informantes foram selecionados em virtude de apresentarem grande vínculo de envolvimento com a temática estudada, ou seja, eram coordenadores do Projeto ou professores participantes da formação destinada ao primeiro Ciclo.

3.8 Interpretação e análise dos dados

Embora pareçam iguais, interpretação e análise dos dados etapas de pesquisa que se diferenciam, porquanto esta está relacionada à sistematização e descrição minuciosa dos dados; aquela, ao grupo de significados que possam ser atribuídos aos fenômenos estudados, assim a apresentação de possíveis respostas alcançadas

Para Marconi, Lakatos (1990, p. 32).

Análise (ou explicação): É a tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores [...] Interpretação: é a atividade intelectual que procura dar significado mais amplo às respostas, vinculando a outros conhecimentos.

Na fase de análise do material, foram lidas as transcrições das falas e relacionadas ao aporte teórico ora referendado. A análise de dados pautou-se na Análise de Conteúdo, entendida como “um método das ciências humanas e sociais destinado à investigação de fenômenos simbólicos por meio de várias técnicas de pesquisa” (DUARTE, 2005, p. 280).

Em seguida, procurou-se interpretar os dados segundo tanto o método de análise utilizado quanto ao referencial teórico, a fim de que se chegasse aos resultados da pesquisa.

CAPITULO 4 - APRESENTACAO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo são expostos os posicionamentos das professoras do Ciclo I sobre a formação continuada ofertada pelo Projeto Expertise, assim como a visão da coordenadora do projeto sobre as contribuições do Projeto para a melhoria da qualidade da educação e, consequente, resultado no processo de alfabetização de crianças do Ciclo I.

Respeitando-se as falas das entrevistadas, procurou-se expô-las de maneira direta e organizada em quadro, a fim que fosse possível melhor visualização.

Suas opiniões e conclusões sobre o programa não se traduzem em mecanismo de crítica a política governamental do município, porém a maneira como elas compreendem as experiências de formação, assim como a maneira de refletirem a contribuição destas para sua prática docente.

Esclarece-se que, em nenhum momento, houve a intenção de julgar imprópria quaisquer práticas, porém analisá-las sobre a perspectiva crítica e científica. Por essa razão nem todas as perguntas foram respondidas por todas as informantes, pois foi dada a liberdade para expressarem o que realmente consideravam em relação ao Projeto.

Assim a análise foi feita em categorias, sendo que as de Formação inicial, Formação continuada, Processo de alfabetização, Projeto Expertise e Prática Docente englobaram perguntas feitas às seis docentes participantes do Projeto, embora a professora P não pudesse respondê-las em virtude de não está atuando em sala de aula, foi importante ouvi-la a fim de se compreender se a coordenação das escolas participava ativamente das formações.

As categorias de Formação inicial e Formação Continuada puderam contribuir para o exame do processo de formação dos professores alfabetizadores; as categorias Projeto Expertise e Prática Docente possibilitaram a análise sobre como a formação ofertada pelo ECOAR refletiu na prática docente durante o processo de alfabetização.

A categoria Processo de Alfabetização foi essencial para que se ficasse claro o entendimento alcançado pelos gestores sobre o que é alfabetização e como alfabetizar.

A categoria Gestão Pedagógica possibilitou a compreensão sobre a organização do Projeto Expertise no que tange a estrutura curricular, as ações desenvolvidas durante a formação e o processo de seleção dos cursistas.

4.1 Formação inicial dos professores

A primeira professora entrevistada foi a professora C, com quinze anos de serviços prestados a rede municipal de Belém, na escola Ogilvanise Moura, a docente participa de formações pelo Projeto Expertise há cinco anos.

Ao exercer a profissão há mais tempo, está implícita durante as falas da professora não apenas sua formação superior em Pedagogia, como também o valor de suas vivências cotidianas em sala de aula durante os turnos nos quais atua, manhã e tarde, ou seja, a *práxis* pedagógica se revela em cada uma das afirmações proferidas pela profissional docente.

A educadora em questão assim coopera para o entendimento de docência enquanto processo formativo de naturezas diversas, cultural, histórica, social, etc; construído em meio a convivências e vivências diversas, conforme apregoa as Diretrizes Curriculares Nacionais de Licenciatura e Pedagogia quando tratam da conceituação de docência.

Em relação à professora M, ocorre um inverso, pois ela está apenas a um ano no exercício da profissão na rede municipal de ensino, escola Alfredo Chaves, durante os quais também participa das formações continuadas ofertadas pelo grupo Ecoar, a formação inicial a capacitou trabalhar com uma turma de C1 composta por 25 alunos, no turno da manhã.

Terceira professora entrevistada J apresenta uma vivência um pouco maior na docência, são 18 anos apenas na rede municipal, Alfredo Chaves. Seus anos em serviço ultrapassam esse quantitativo, pois trabalhou no Estado antes de aposentar. Apesar de sua licenciatura ser em Geografia, atua no primeiro Ciclo I.

A quarta professora P, com formação superior em Pedagogia, tem 25 anos de profissão. Atualmente trabalha na coordenação da Escola Alfredo Chaves

A quinta professora entrevistada R, lotada na escola Alfredo Chaves, com formação superior a título de Graduação em Pedagogia e em Língua Inglesa e Mestrado em Literatura. A docente trabalhava (atualmente de licença) com duas turmas, uma com 25 alunos, pela manhã; e outra com 24 no intermediário. Essa educadora apresenta pouco mais de um ano no serviço público, o que poderia demonstrar pouca experiência prática, mas significativo arcabouço teórico, em virtude de suas múltiplas formações.

A sexta professora V, lotada na escola Ogilvanise Moura, com Graduação em Pedagogia, trabalha há 20 anos na docência, sendo 6 apenas na escola municipal. Apresenta 22 alunos no Ciclo I, manhã.

Em relação à formação inicial, todas as informantes cumprem com o que está disposto no artigo 61 da LDB (1996), sobre a obrigatoriedade da formação em Nível superior ao professor, a fim de que ele ministre aula na Educação Básica, em consonância com que é apregoada no PNE (2014), sua meta 15.

4.2 Formação continuada

Tabela 1: Professora C

Pergunta: Professora, eu queria que a senhora contasse um pouco que sabe da história do grupo ECOAR.
Resposta: Até aonde eu sei, o grupo ECOAR foi criado pela necessidade de estar auxiliando os professores da rede municipal, onde se avaliava que o rendimento estava muito abaixo e o IDEB do município estava baixíssimo. Então foi criado o grupo pra dar esse suporte teórico e prático para os professores da rede municipal.

Fonte: Pesquisa de campo realizada no período de janeiro a fevereiro, 2014.

Na fala da professora, é perceptível o entendimento dos programas de formação como auxiliares não balizadores da prática docente, porquanto afirma que “foi criado o grupo pra (*sic*) dar esse suporte teórico e prático para os professores da rede municipal”, também como reconhecimento de que os indicadores educacionais só alcançarão os resultados esperados por meio da valorização do docente, “onde se avaliava que o rendimento estava muito abaixo e o IDEB do município estava baixíssimo”.

Conforme se observa, os índices educacionais são os principais balizadores de políticas públicas Educacionais no Município, cumprido assim com o propósito da criação Ideb, que é agir como

condutor de política pública pela melhoria da qualidade da educação, tanto no âmbito nacional, como nos estados, municípios e escolas. Sua composição possibilita não apenas o diagnóstico atualizado da situação educacional em todas essas esferas, mas também a projeção de metas individuais intermediárias rumo ao incremento da qualidade do ensino (BRASIL, INEP, 2011).

Outro fato que se destaca é a compreensão de que os programas de formação não apresentam apenas teorias, mas devem caminhar ao lado da prática, como se registra na fala da profissional, obrigação de haver “suporte teórico e prático”. O teórico que se revela por meio das elucidações dos formadores, enquanto o prático nas trocas de experiências pedagógicas entre os cursistas.

Tabela 2: Professora M

Pergunta: Professora, eu queria que a senhora contasse um pouco que a senhora sabe da história do grupo ECOAR.
Resposta: Bem, o ECOAR, para mim, está sendo tudo muito novo, uma experiência nova. Porque é a primeira vez que eu trabalho na rede. Já trabalhei em uma escola particular, onde eu não via nenhum tipo de programa igual a esse. Então para mim está sendo muito interessante, a vivência que eu estou tendo nessas reuniões de formações que nós estamos tendo do Expertise, que agora está com novo nome, que é o pacto.
Fonte: Pesquisa de campo realizada no período de janeiro a fevereiro, 2014.

Para a professora com menos tempo na profissão, as formações se tornam um grande diferencial se comparado a sua atuação nas redes particulares, uma chance de valorização do docente, pois revela “Já trabalhei em uma escola particular, onde eu não via nenhum tipo de programa igual a esse”.

O que é mais incentivado pela educadora é o caráter de novidade da ação, ela repete três vezes o adjetivo novo se referindo ao programa e as ações de formação continuada realizadas. Nisso se revela o caráter motivacional das formações, porquanto se apresenta como uma alternativa de melhorar o trabalho em sala de aula e pensar soluções para as dificuldades presentes no contexto educacional, fato prevista pela Lei nº 7.722, de 07 de julho de 1994, em seu artigo 24º, quando menciona a obrigação da Secretaria de Educação Municipal quanto a valorização docente por meio da promoção e formação continuada.

Tabela 3: Professora J

Pergunta: Professora, eu queria que a senhora contasse um pouco o que a senhora sabe da história do grupo ecoar
Eu cheguei ao ECOAR como se fosse de paraquedas. Trabalhava com EJA [...]. Eu tenho uma experiência com crianças por conta do Estado que trabalhei por muito tempo. [...]. Então eu vinha para as reuniões pedagógicas e eu ficava um pouco chateada por conta dos assuntos que não eram muito haver com a minha área [...] deparei mais ainda com um projeto sério que é o PACTO. Também me deparei com muitas cobranças, e até muitas suspeitas, como se eu fosse uma profissional incompetente que não tivesse condições de trabalhar com crianças de 6 anos pela idade de 60 anos [...] continuei trabalhando com esse projeto. Ele realmente é muito sério, envolve bastante profissional, você tem que se dedicar muito pela criança, porque eles estão em uma idade maravilhosa de aprendizagem, só que você não pode acrescentar algo seu ainda, a tua experiência de alfabetizações passadas que você já teve, porque acham que está fora de moda e a criança talvez não consiga aprender nada. Mas que realmente é um projeto muito bom, muito sério.

Fonte: Pesquisa de campo realizada no período de janeiro a fevereiro, 2014.

Já a professora J reconhece a seriedade do Projeto, por meio da fala “deparei mais ainda com um projeto sério”, o qual atrela as às do Pacto de Alfabetização na Idade Certa. Porém, se vê afrontada pelas perspectivas de mudanças anunciadas pelo Expertise, pois suas

concepções do que é alfabetizar e como alfabetizar são posta, segundo ela, em xeque, sendo consideradas ultrapassadas, conforme expresso “também me deparei com muitas cobranças, e até muitas suspeitas, como se eu fosse uma profissional incompetente”.

Fato previsto por Silva (2009) quando discute a necessidade de existência de uma diferenciação entre os programas de formação continuada destinados aos professores menos experientes e os mais experientes. Isso não significa a existência de modelos educacionais diferenciados durante às formações, mas mediações que possam contemplar o valor de cada experiência pedagógica, não a encarando simplesmente como ultrapassada e sem sentido.

Esse é um dos principais problemas enfrentados pelos educadores mais experientes quando participam das formações continuadas: compreender o novo como auxílio a ações que já realiza em sala de aula, ou seja, são conteúdos passíveis de serem assimilados durante o processo didático.

Nesse sentido a formação continuada ganha o status de desvalorização, porque o profissional se acha cobrado pelas intensivas exigências apresentadas pelas novas propostas. A educadora J chegou a levantar a hipótese de que estivesse sendo considerada como incapaz de alfabetizar.

No caso da professora J, além das cobranças pela incorporação de um conteúdo inovador à sua prática, havia outras, como a necessidade de se adequar a diferentes níveis da educação, como percebido em sua fala “só que você não pode acrescentar algo seu ainda, a tua experiência de alfabetizações passadas que você já teve, porque acham que está fora de moda e a criança talvez não consiga aprender nada”.

Tabela 4: Professora R

Pergunta: O que a senhora sabe do projeto ECOAR? O que conhece dessa história?
Resposta: [...] eu não tinha a mínima noção do que era o projeto ECOAR. Eu achava que era uma coisa que se ligasse a ecologia[...] E depois que tivemos nossa formação. E, justamente, esse ECOAR foi realizado pra auxiliar os professores que se encontravam com dificuldades no processo de alfabetização da criança em relação ao cálculo, e é essa ideia que eu tenho do ECOAR.
Pergunta: Quais os princípios da formação realizada pelo grupo?
Resposta: Pelo meu ponto de vista, é fazer com que realmente o professor possa fazer um planejamento das suas disciplinas, das suas aulas, mas que aquele planejamento faça sentido para o meu aluno. O que aquilo vai significar futuramente pra ele, do que vai servir enquanto cidadão brasileiro.

Fonte: Pesquisa de campo realizada no período de janeiro a fevereiro, 2014.

A professora esclarece que não conhecia a proposta do Ecoar antes de entrar para o serviço público, “eu não tinha a mínima noção do que era o projeto ECOAR”, o que denota falta de diálogo efetivo entre universidade e escolas. Isso reflete muitas vezes em um distanciamento entre a prática e a teoria; encontro que deveria ser previsto durante a formação inicial do professor, como prever as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (2006).

A educadora pauta suas reflexões no que ela compreende enquanto aprendizagem significativa, distante das outras professoras, R esclarece que, de acordo com o seu “ponto de vista”, ou seja, é uma ideia particular sobre o projeto, haveria uma tentativa de possibilitar intercâmbio entre o que é ensinado em sala de aula e as práticas sociais vivenciadas pelos alunos.

Essa compreensão de aprendizagem defendida pela educadora encontra sua base na perspectiva David Paul Ausubel (1918-2008), a de que o conhecimento não é imposto ao aluno, mas construído por ele a partir de suas próprias experiências.

Isso significa formar professores aptos a interagir com os seus alunos de modo que o conteúdo ministrado seja relevante ao seu dia a dia, compreendendo a maneira como a criança significa o mundo e as relações ao seu redor. Nesse sentido, a educadora chama a atenção para uma educação cidadã, “o que aquilo vai significar futuramente pra ele, do que vai servir enquanto cidadão brasileiro”, algo balizado pela corrente libertária da Educação, na década de 1980, no Brasil.

Tabela5: Professora V

Pergunta: Qual é a história do grupo ECOAR?
Resposta: O ECOAR iniciou em minha trajetória em 2007, quando foi reorganizado para a formação do grupo Expertise, que estão incluídos os parâmetros de como alfabetizar as crianças no Ciclo I, no 1º ano/9. Eu como professora me enquadro no perfil de professor alfabetizador, ou seja, para alfabetizar é necessário gostar de ler, contar histórias, é querer que o aluno aprenda, é fazer dele um leitor.

Fonte: Pesquisa de campo realizada no período de janeiro a fevereiro, 2014.

A professora V se reconhece enquanto professora alfabetizadora, não por está em uma sala de aula de Ciclo I, mas porque compreende quais são, para ela, o dever de uma alfabetizador, qual seja: formar leitores.

Nesse sentido, Weisz (2004, p. 67) esclarece “o desafio do professor é a armar boas situações de aprendizagem para os alunos: atividades que representem possibilidades difíceis, mas coloquem dificuldades possíveis”. Isso significa que o professor alfabetizador precisa propor desafios aos seus alunos de modo que se eles possam ser motivador a aprender e a gostar de aprender.

4.3 Processo de alfabetização

Tabela 6: Professora C

Pergunta: Professora, nós temos aqui uma situação problema, onde a professora Bia participou de todas as formações do grupo ECOAR. No entanto, não conseguiu alfabetizar todos seus alunos. O que você acha?
Resposta: Na verdade, é muito difícil alfabetizar uma turma completa, mesmo vindo de um ECOAR ou de uma outra formação qualquer, porque é uma heterogeneidade grande na sala, cada um tem suas dificuldades, a sua limitação. Por exemplo, na minha turma teve uma criança especial que raramente eu vou conseguir alfabetizar essa criança. Ele não consegue assimilar, ele não consegue identificar e nem selecionar. Tem vários médicos fazendo uma junta para saber qual é o problema desta criança, para tentar me dar um retorno, para saber como vou trabalhar com ele, porque dificilmente eu vou conseguir chegar a alfabetizar essa criança. Então, partindo daí, a gente vê que são inúmeras situações em uma sala. Tem turma que dá para alfabetizar 100%, tem! Mas não são todas!

Fonte: Pesquisa de campo realizada no período de janeiro a fevereiro, 2014.

A educadora C transmite em sua fala a dificuldade de pensar um processo de alfabetização realmente significativo, pois, para a entrevistada a falha não reside na formação do professores, mas no quantitativo e na diversidade de alunos atendidos “Na verdade, é muito difícil alfabetizar uma turma completa [...] porque é uma heterogeneidade grande na sala, cada um tem suas dificuldades, a sua limitação”.

A docente tem consciência que precisa atender seus alunos com necessidades diversas, que ultrapassam a questões de cunho pedagógico. Nesse sentido, a professora justifica que “cada um tem suas dificuldades, a sua limitação”.

Outra questão que vem à tona, quando o assunto é alfabetização, é a necessidade de inclusão, pois para a educadora há uma quase impossibilidade de alfabetizar quando o aluno apresenta alguma deficiência. A docente usa a seguinte expressão “na minha turma teve uma criança especial que raramente eu vou conseguir alfabetizar”, ou “porque dificilmente eu vou conseguir chegar a alfabetizar essa criança”. É nesse sentido que o PNE baliza suas ações, ou seja, busca pensar a Educação básica por seu aspecto formativo, inclusive político, porquanto

A elaboração de um plano de educação não pode prescindir de incorporar os princípios do respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão e à valorização dos profissionais que atuam na educação de milhares de pessoas todos os dias (BRASIL, 2014, p. 9).

Isso não significa que haja por parte da educadora um falso preconceito, porém ela demonstra que realmente não apresenta ainda uma formação que a capacite a adotar ações de inclusão, principalmente, quando o assunto é alfabetizar.

Tabela 7: Professora M

Pergunta: Professora nós temos aqui uma situação problema, onde a professora Bia participou de todas as formações do grupo Ecoar. No entanto, não conseguiu a alfabetizar todos seus alunos, o que você acha?
Resposta: Essa é uma realidade que, até eu, ainda estou enfrentando, porque eu vejo que sou uma das poucas professoras que ainda tem alunos ps. Nós verificamos nas reuniões que a maioria dos professores já estão com essa etapa já avançada. Só que é aquilo, nós temos que ver que cada criança tem o seu tempo. Então, acredito que essa criança que ainda está no pré-silábico, ela possui um tempo diferenciado e que eu ainda vou ter que arranjar uma outra, estratégia. Já usei várias, mas preciso de mais outras para tentar avançar com essa criança.

Fonte: Pesquisa de campo realizada no período de janeiro a fevereiro, 2014.

A professora M, ao usar o advérbio “ainda”, demonstra ser o processo de alfabetização um grande desafio para a sua prática docente. Isso é enfatizado quando se vê como uma das poucas professoras que ainda tem alunos em um estágio pré – silábico, “porque eu vejo que sou uma das poucas professoras que ainda tem alunos os”.

Contudo, acredita ser uma dificuldade advinda dos diferentes tipos de fases de desenvolvimento de cada criança, “acredito que essa criança que ainda está no pré-silábico, ela possui um tempo diferenciado e que eu ainda vou ter que arranjar uma outra, estratégia”, isto é, a educadora delega grande importância ao entendimento das fases de desenvolvimento de cada educando para poder pensar em estratégias pedagógicas para a superação de dificuldades, corroborando com a seguinte afirmação

Assim, sou alfabetizador para promover a aquisição/construção da leitura e da escrita por meio da utilização direta dessa aprendizagem da vida e, simultaneamente, para incentivar as crianças para o fascínio e a importância que essa leitura e escrita têm no presente, e não só no futuro (KRAMER, 2010, p. 101).

A educadora toma o desafio para si afirmando que terá a obrigação de criar outras estratégias para permitir a aquisição da leitura e da escrita pelos alunos que apresentam dificuldades, “então, acredito que essa criança que ainda está no pré-silábico, ela possui um tempo diferenciado e que eu ainda **vou ter** que arranjar uma outra”.

Esse pretendo sentimento de culpa e de responsabilidade pelo aprendizado de seu aluno faz da prática docente um constante estado de experimentação. Como disse a educadora, embora ela possa ter criado estratégias de ensino, é preciso sempre experimentar novas experiências, conforme também defende Pereira (2011), quando afirma que ao atual profissional da educação é imperioso adaptar-se às diferentes situações de aprendizagem.

Tabela 8: Professora J

Pergunta: Ainda com a professora Bia. Ela participou da última formação, ao chegar na escola ficou cheia de dúvidas de como alfabetizar determinados alunos. Qual sua opinião sobre isso?
Resposta: Acredito que essas dúvidas sejam de quase todos os professores, porque você se depara com situações que você não tem saída e, além do mais, você tem uma cobrança e é a cobrança que faz com que você tenha uma certa ansiedade, você sente até no bico sem saída com determinadas crianças, porque você precisa ter um limite de aprovação das crianças com 100% de alfabetização, que já estejam silábicas, alfabética e que já conheçam bem as letras. É uma série de cobranças que você também fica angustiada para você alcançar aquele percentual que estão exigindo de você.

Fonte: Pesquisa de campo realizada no período de janeiro a fevereiro, 2014.

Novamente a professora J relaciona a formação continuada como fator de exigência aos professores, como se a oferta de cursos aos docentes os impusesse um resultado 100 por cento positivo, “você sente até no bico sem saída com determinadas crianças, porque você precisa ter um limite de aprovação das crianças com 100% de alfabetização”.

As imposições não se referem apenas a cobranças formais, mas impostas pelo próprio contexto, pois se espera que todas as crianças estejam alfabetizadas ao final do primeiro Ciclo I.

Fator que afeta o emocional dos educadores, os quais, muitas vezes, apresentam sentimento de ansiedade e medo ante a prováveis resultados negativos. Por essa razão, “cada escola e cada sistema tem uma realidade que deve ser examinada, tendo em vista a superação articulada de possíveis fragilidades encontradas” (BRASIL, PNE, 2014. p. 32).

Isso significa que a formação continuada possibilita a compreensão dessas diferenças, assim como sinaliza para prováveis soluções, porém a adaptação à realidade educacional depende de como esse contexto de ensino é entendido e de como são aplicadas as teorias de aprendizagem.

Tabela 9: Professora R

Pergunta: Professora, vamos tentar imaginar uma situação: nós temos a professora. Bia, uma professora com nome imaginário que participou de todas as formações do grupo ECOAR. No entanto, ela não conseguiu alfabetizar todos os seus alunos, o que você acha?
Resposta: Na minha sala que nós ficávamos formando umas coordenadoras, teve um texto que falava que a professora conseguia alfabetizar todos os alunos e que é possível alfabetizar todos os alunos. Então, isso criou uma situação no nosso grupo: será que é possível alfabetizar todos os alunos? É possível, mas quais são as condições daquelas crianças? Por exemplo, ano passado eu recebi uma turma que ela tinha 4 alunos especiais, eram 24 alunos e desses 24, 4 eram especiais. E eu me perguntei: “será que eu vou conseguir alfabetizar os 100%?” Eu não consegui alfabetizar os 100% e me esforcei para isso. [...] Eu me perguntei: “será que eu não fiz meu trabalho? Ou fui incapaz de alfabetizar os 100%?” Porque é capaz de você alfabetizar os 100%, mas você tem que avaliar quais são as condições [...] O que eu acho sobre a professora Bia não foi porque ela não fez o trabalho, ela fez o que ela pôde fazer. Então eu me coloquei no lugar da professora, que é o que nós discutimos, o professor: tem que fazer por onde, ele não pode esperar que caia do céu e ele está na sala de aula e precisa encontrar soluções para esses problemas.

Fonte: Pesquisa de campo realizada no período de janeiro a fevereiro, 2014.

A professora R acredita que haja limitações durante o processo de alfabetização, pois a mesma se questiona se há possibilidade de alcançar a totalidade de alunos alfabetizados em sua turma, “então, isso criou uma situação no nosso grupo: será que é possível alfabetizar todos os alunos? É possível, mas quais são as condições daquelas crianças?”.

Sua grande inquietação não se refere à metodologia propriamente dita, mas a dificuldade em trabalhar com a diversidade, no caso em especial, os alunos da modalidade de Educação Especial. São estes que parecem incomodá-la mais, pois exigem dela todo um repensar da prática, adequando-a aquela realidade. Fato que, segundo ela, nem sempre alcança “êxito, ano passado eu recebi uma turma que ela tinha 4 alunos especiais, eram 24 alunos e desses 24, 4 eram especiais. E eu me perguntei: “será que eu vou conseguir alfabetizar os 100%?”.

Pereira (2011) destaca justamente a necessidade de inclusão dentro do contexto de alfabetização, pois segundo o autor não se trata apenas da aquisição de uma língua, mas da forma como ela atende a necessidade de intervenção política e social no meio do educando, ou seja, na maneira como ela possibilita uma prática cidadã.

Não está em foco em então o processo de formação, mas as condições reais de se alfabetizar, isto é, o limite entre a teoria e sua aplicabilidade. Porém ao mesmo tempo em R afirma que o professor faz o que pode em sala de aula para encontrar soluções para os problemas apresentados por seus alunos, ela também reafirma o papel do professor de buscar alternativas que possam suprir as carências pedagógicas, “o professor: tem que fazer por onde, ele não pode esperar que caia do céu e ele está na sala de aula e precisa encontrar soluções para esses problemas”.

Tabela 10: Professora V

Pergunta: Professora, vamos tentar imaginar uma situação: nós temos a professora. Bia, uma professora com nome imaginário que participou de todas as formações do grupo ECOAR. No entanto, ela não conseguiu alfabetizar todos os seus alunos, o que você acha?
Resposta: Na verdade não existe receita para alfabetizar, o educador precisa usar suas técnicas para estimular o gosto pela leitura e fazer a classe interagir com cartazes, leitura nas cartilhas e o caderno do aluno, que é fornecido pelo grupo Expertise. Nas formações existem trocas de experiências, onde as professoras relatam as atividades que trabalham e que deram certo, e isso também contribui para nossa formação. Quando temos dificuldade com algum aluno, não temos apoio da coordenação, no caso de dificuldades de aprendizagem, e sim nos casos de indisciplina.

Fonte: Pesquisa de campo realizada no período de janeiro a fevereiro, 2014.

A educadora V delega grande importância a experiência no processo de alfabetização, as quais ela chama de técnicas próprias, “Na verdade não existe receita para alfabetizar, o educador precisa usar suas técnicas para estimular o gosto pela leitura”. Isso significa que embora a professora esteja participando das formações, não as considera como balizadoras de uma ação pedagógica no âmbito da alfabetização.

É a experiência da docente que a faz direcionar sua prática para determinadas atividades e excluir outras durante o processo de alfabetização. Por essa atribui valor às formações quando são socializadas experiências bem sucedidas em sala de aula, são elas que contribuem de fato com a sua formação, “Nas formações existem trocas de experiências, onde as professoras relatam as atividades que trabalham e que deram certo, e isso também contribui para nossa formação”.

Há igualmente, na fala da professora V, um sentimento de desamparo em relação às dificuldades em aprender apresentadas pelos educandos, pois a educadora V afirma que “Quando temos dificuldade com algum aluno, não temos apoio da coordenação, no caso de

dificuldades de aprendizagem, e sim nos casos de indisciplina”. Uma das principais queixas desta educadora em particular, porém de modo geral, posto a disciplina caracteriza-se

por seu caráter funcional e instrumental, no sentido de que sua presença justifica-se prioritariamente por sua contribuição ao bom funcionamento na sala de aula e ao estabelecimento de uma dinâmica geral (GOTZENS, 2003, p. 32)

Ou seja, para esta educadora trabalhar em sala de aula, predispõe um público disposto a ouvi-la, com os quais não terá um tipo de conflito.

4.4 Projeto Expertise

Tabela 11: Professora C

Pergunta: Quais princípios das formações realizadas pelo grupo ECOAR?
Resposta: Os princípios estão com base no letramento e na matemática. O princípio no caso do Expertise, porque ele é base do ECOAR. Então nós trabalhamos muito a questão de tirar a criança do pré-silábico e avançar até o alfabético. E, também, na questão da matemática. Eles chegam, geralmente, com o pré-numérico e devem ser avançados para numérico 1 2 e 3.
Fonte: Pesquisa de campo realizada no período de janeiro a fevereiro, 2014.

Quando a formadora afirma que os princípios de formação do grupo são o letramento e a matemática, ela parece apontar uma perspectiva teórica do curso. A professora segue esclarecendo que a preocupação se pauta mais em um processo de alfabetização, por se trabalha níveis de aquisição da leitura e escrita “Então nós trabalhamos muito a questão de tirar a criança do pré-silábico e avançar até o alfabético”.

Tais níveis de alfabetização são expressos pela psicogênese da linguagem, defendida por Emília Ferreiro (1994), quais sejam: pré silábico I, pré silábico II, silábico e alfabético. A questão gira em torno da compreensão da criança sobre o que ela está aprendendo e como ela é capaz de pôr em prática esse conhecimento no momento em que ler e escreve texto. Ou seja, é esta a concepção de alfabetização adotada pelo projeto, o que caracteriza de modo sistêmico a concepção de alfabetizar pelo sistema educacional brasileiro, que pode ser facilmente encontrada na apresentação dos PCN’s,

Quatro décadas se passaram antes que a psicogênese da língua escrita nos permitisse desvendar o processo pelo qual as crianças chegam a dominar o funcionamento do sistema alfabético. Só então foi possível perceber que,

centrados no detalhe, deixávamos de ensinar o fundamental: a língua que se esconde **por trás das letras**, aquela que se escreve (BRASIL, 1999, p. 49).

Em relação ao ensino de matemática, ocorre fatos semelhantes, porque a professora afirma que é esperado do aluno um avanço em relação aos níveis de aquisição de conceito numéricos, “e, também, na questão da matemática. Eles chegam, geralmente, com o pré-numérico e devem ser avançados para numérico 1 2 e 3”.

Tabela 12: Professora M

Pergunta: O que se trabalha nas formações do grupo?
Resposta: Na formação nós trabalhamos a questão da socialização de experiências de professores que já atuam nessa área, já tiveram projetos trabalhos que conseguiram desenvolver a alfabetização das crianças, então esse grupo além de estar trazendo novas experiências ele também está trazendo conteúdo que nós possamos pôr em prática na sala de aula para poder facilitar nosso trabalho.
Pergunta: Quais os resultados no projeto Expertise que você já tenha observado com as colegas que já possuem mais experiência?
Resposta: Nós temos os dois parâmetros as crianças que acabam avançando com determinadas atividades, mas tem outras que não. Então é interessante por isso, porque não é só uma professora que socializa, todas socializam. Então, às vezes, a dinâmica que você trabalhar com um, vai ajudar um grupo de alunos. Mas a dinâmica que outra professora trabalhou, vai ajudar aquele outro grupo de alunos, então essa socialização que é importante.
Pergunta: Em que sentido a formação do Expertise proporcionou uma mudança de concepção sobre o que é alfabetizar? O que você pensava antes e o que você passou a pensar agora?
Resposta: Com a formação do Expertise, mudei minha concepção com relação à produção de texto, pois com os trabalhos realizados muitos alunos conseguem desenvolver bons textos.
Pergunta: O que poderia ser melhorado no Projeto Expertise de modo que ele atendesse realmente suas necessidades de ensinar e a dos alunos de aprender.
Resposta: O que poderia melhorar é com relação aos materiais, como: cartazes mensais e anuais, calendários, painéis, jogos, xerox e outros, que contribuem de forma significativamente no processo ensino-aprendizagem, no entanto, temos que comprar e/ou confeccioná-los e acredito que esse investimento deveria ser da escola ou do centro de formação.

Fonte: Pesquisa de campo realizada no período de janeiro a fevereiro, 2014.

A docente esclarece que o grupo atua em dois contextos, em um primeiro traz as experiências já trabalhadas pelo grupo ou por outros professores, e, em um segundo momento, garante que sejam percebidos na prática os resultados das discussões empreendidas durante as formações, “esse grupo além de estar trazendo novas experiências, também está trazendo conteúdo que nós possamos pôr em prática na sala de aula para poder facilitar nosso trabalho”.

Os professores percebem isso quando relatam suas experiências em sala de aula relacionadas ao momento em que adotam metodologias diferenciadas em sala de aula.

Os encontros teriam, entre outros lados positivos, a oportunidade de proporcionar trocas diversas entre os educadores mais experientes e outros que encontram sérias dificuldades para trabalhar em sala de aula. É nesse encontro, que se revela um dos mais importantes valores das formações, pois

além de saberes proporcionados pela formação inicial, os saberes advindos da prática docente também são importantes para compor a base para o professor alfabetizador. É a indagação sobre suas experiências e as experiências dos outros que lhe permitirá constituir-se como autor, aprender consigo mesmo e com os outros e dessa aprendizagem, decorrerá o conhecimento que se manifestará na práxis (PEREIRA, 2011, p. 28).

Sob a perspectiva teórica, a educadora relata avanços em sua maneira de alfabetizar e de letrar, pois proporcionou uma nova visão sobre o ato de trabalhar textos. Importa destacar que a educadora fala em textos, não frases, palavras ou unidades silábicas. Logo, o ato de alfabetizar recebe uma nova compreensão e novo direcionamento, pois partem de unidades maiores de significado.

Essa concepção além de estar atrelada a percepção da importância de se trabalhar os níveis de alfabetização, compõe também de um conteúdo de cunho político, pois ao se ter acesso a escrita e a leitura enquanto prática sociais, favorece-se a própria participação social da criança alfabetizada, porquanto “ensinamos língua para que o aluno aprenda a problematizar o cotidiano através da linguagem, para que possa interagir de forma intensa e consciente nas diferentes esferas de participação social” (LEAL, 2005, p. 74).

O ponto fraco relatado pela Educadora M em relação ao processo formação continuada ofertada pelo Expertise se refere ao fator financeiros, ou seja, aos custos gerados pelos materiais essenciais a formação aos professores.

Como a inscrição é automática, acredita-se que os custos deveriam ser repassados a própria escola, “temos que comprar e/ou confeccioná-los e acredito que esse investimento deveria ser da escola ou do centro de formação”.

Isso reflete a pouca motivação dos professores em investir em ações de formação continuada, pois as atribuem um caráter de obrigatoriedade, não lhes cabendo, portanto, a responsabilidade de buscar cursos de formação, mas do sistema ofertá-los de modo que possam atender as exigências solicitadas.

Tabela 13: Professora J

Pergunta: Quais os resultados no projeto expertise que você já tenha observado?
Resposta: Eu tenho pouco tempo de projeto e nesse tempo cada dia eu tenho aprendido muito, em uma aula, com crianças em uma fase bem legal, boa para o aprendizado. E eu estou vendo a cada dia um rendimento, um avanço da criança e você sempre tem que estar avaliando ela pra poder ver se estás sendo alcançados teus objetivos ou não.
Pergunta: Professora, nós temos aqui uma situação problema, onde a professora Bia participou de todas as formações do grupo ECOAR. No entanto, não conseguiu alfabetizar todos seus alunos. O que você acha?
Resposta: Porque você tem que ter um percentual de 100% de crianças alfabetizadas na idade certa de 6 anos. Pra esse tipo de situação, eu fico até me preparando, como o professor consegue alcançar os 100%? Claro, eles fizeram muitas atividades, um interesse muito grande, e a experiência conta muito do professor.
Perguntei: Em que sentido a formação do Expertise proporcionou uma mudança de concepção sobre o que é alfabetizar? O que você pensava antes e o que passou a pensar agora?
Resposta: No sentido de reavaliar o que já tinha feito, ou seja, saí de um Ensino de adulto (EJA) e engajaram-me num Projeto que eu nem cogitava a existência. Houve acréscimo de experiência, sim.

Fonte: Pesquisa de campo realizada no período de janeiro a fevereiro, 2014.

A professora J consegue visualizar os resultados do Projeto no nível de aprendizagem das crianças, mas confessa que o resultado é processual, “E eu estou vendo a cada dia um rendimento, um avanço da criança e você sempre tem que estar avaliando ela pra poder ver se estás sendo alcançados teus objetivos ou não”.

Não há como dizer se um aluno alcançou cem por cento de aproveitamento, apenas ajudá-lo a continuar avançando.

Por outro lado, também a educadora questiona a validade do Projeto quanto sua possibilidade de proporcionar um quantitativo de cem por cento de alunos alfabetizados aos seis anos, “Pra esse tipo de situação, eu fico até me preparando, como o professor consegue alcançar os 100%? Claro, eles fizeram muitas atividades, um interesse muito grande, e a experiência conta muito do professor”.

A educadora avalia então a proposta do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa, que institui, como principal meta educacional, a alfabetização de todas as crianças aos oito anos de idade, como viável apenas parcialmente.

Para ela, o mais importante no processo de alfabetização é a própria experiência do educador. É essa vivência que a educadora J vai evocar quando inquirida sobre a mudança que o Projeto Expertise proporcionou a sua prática docente. Para ela, houve um engajamento

no sentido de ser inserida em um processo do qual não tivesse conhecimento, ou seja, foi imposta a sua participação.

É, nesse sentido, que para a ex educadora de EJA, houve apenas um crescimento de experiência, não se detendo em quais foram os ganhos reais desta.

Tabela 14: Professora R

Pergunta: Você conhece alguns resultados do projeto expertise?
Resposta: Aproximadamente mais de 8 professores atingiram os 100% de alfabetização, esse é o resultado que nós obtivemos [...] Antes nós tínhamos um encontro a cada mês, agora, pela questão do PACTO, nós temos 2 encontros a cada mês. Então os resultados sempre são apresentados no sentido de como é que a criança está, se ela está no pré-silábico, pós-silábico ou silábico alfabético. É feita uma junção de quais são as coisas que eles estão com dificuldades.

Fonte: Pesquisa de campo realizada no período de janeiro a fevereiro, 2014.

Os resultados, segundo a professora R, são apresentados mensalmente, de modo que eles possam ser avaliados, e compartilhadas experiências, “Antes nós tínhamos um encontro a cada mês, agora, pela questão do PACTO, nós temos 2 encontros a cada mês”. Estratégia que está no seio das medidas propostas pelo PNE em relação à meta 5 de alfabetizar no máximo ao final do 3º ano. Assim,

Outra estratégia diz respeito à instituição de instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criar os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o fim do terceiro ano do ensino fundamental (BRASIL, PNE, 2014).

Conforme a educadora permite compreender, são relatados os níveis de alfabetização que cada criança se encontra, ou seja, é feito um diagnóstico dos avanços ou não de aprendizagens alcançadas a partir de novas metodologias implementadas pelos docentes, “Então os resultados sempre são apresentados no sentido de como é que a criança está, se ela está no pré-silábico, pós-silábico ou silábico alfabético.”

Tabela 15: Professora V

Pergunta: Quais os princípios das formações realizadas pelo grupo ECOAR?
Resposta: Um dos princípios das formações do Expertise é o professor orientador, ou seja, precisa saber o que o aluno já conhece, para favorecer o aprendizado do que ele

precisa saber; e também alfabetizar todos os alunos até o final do ano. Mas nem sempre é possível atingir os 100%, pela minha experiência, nós conseguimos alfabetizar entre 97% e 98%. A razão para isto, em alguns casos é: a ausência de alunos, déficits em aprendizagem e também indisciplina, que muitas vezes impede do aluno se concentrar nas tarefas.

Pergunta: Você conhece alguns resultados do projeto expertise?

Resposta: O grupo Expertise exige que os alunos estejam alfabetizados até junho, e produzindo textos. E a nossa discussão é que discordamos, é pouco tempo, e é preciso respeitar o tempo limite do aluno alcançar o avanço na leitura, uns progridem mais rápido que outros, e que precisam de atividades diferenciadas, para ajudar ambos os lados.

Pergunta: O que poderia ser melhorado no Projeto Expertise de modo que ele atendesse realmente suas necessidades de ensinar e a dos alunos de aprender.

Pergunta: Uma das dificuldades que enfrentamos de modo geral é a indisciplina de alguns alunos, não pela falta de atividades, tem alunos que não querem nada com estudo vem à escola só para bagunçar. Precisamos de orientações e meios eficazes para combater a indisciplina do aluno em se relacionar com os colegas, é a violência.

Fonte: Pesquisa de campo realizada no período de janeiro a fevereiro, 2014.

A educadora V expõe como princípios do projeto Expertise as condições de alfabetização. Para tanto, parte de uma compreensão de aprendizagem significativa e de psicogênese da linguagem, porquanto afirma que: “precisa saber o que o aluno já conhece, para favorecer o aprendizado do que ele precisa saber”. Em sua fala igualmente aparece exposto compromisso do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa, quando afirma que é pressuposto do projeto Expertise, “alfabetizar todos os alunos até o final do ano”.

Porém, assim como as demais educadoras, V concebe a totalidade de alfabetizados como sendo pouco viável em virtude de uma série de fatores que comprometem o desenvolvimento cognitivo do educando, “a razão para isto, em alguns casos é: a ausência de alunos, déficits em aprendizagem e também indisciplina, que muitas vezes impede do aluno se concentrar nas tarefas”.

Essas justificativas não partem de um referencial teórico sobre alfabetizar, mas da própria experiência da educadora, quando afirma que “Mas nem sempre é possível atingir os 100%, pela minha experiência, nós conseguimos alfabetizar entre 97% e 98%”.

É nisso que reside a principal queixa da professora V sobre o Projeto, a exigência de se ter todos alunos alfabetizados ao mesmo tempo, “O grupo Expertise exige que os alunos estejam alfabetizados até junho, e produzindo textos [...]é preciso respeitar o tempo limite do aluno”.

A educadora V coaduna com o exposto pelas outras professoras, visto que considera ser impossível atingir, de maneira uniforme, os resultados estipulados pelo Pacto.

Outro fator que desafia a educadora é a indisciplina de alguns de seus alunos, fato ao qual ela relaciona parte de sua dificuldade em atingir os cem por centos de aproveitamento, “a indisciplina de alguns alunos, não pela falta de atividades, tem alunos que não querem nada com estudo vem à escola só para bagunçar”.

É a este grupo de educando que a professora atribui grande parte de sua preocupação, porque os considerar como difíceis de serem ensinados. Assim necessita de orientações sobre como agir em tais casos: “Precisamos de orientações e meios eficazes para combater a indisciplina do aluno em se relacionar com os colegas, é a violência”.

4.5 Prática docente

Tabela 16: Professora C

Pergunta: Na escola, o aluno procura a professora e relata que não conseguiu acompanhar a turma e que se sente prejudicado, o que você faria?
Resposta: A situação é que foi colocada agora, é necessário saber que nível a criança está e fazer atividades para o nível que ela se encontra. Eu não posso colocar só uma atividade para as crianças alfabéticas ou alfabetizadas sabendo que eu tenho crianças pré-silábicas na sala, porque ele realmente não vai conseguir acompanhar. Eu preciso conhecer a minha turma, saber o nível de cada aluno e passar a atividade voltada para cada nível.

Fonte: Pesquisa de campo realizada no período de janeiro a fevereiro, 2014.

A educadora C deixa claro o seu entendimento de que cada criança, mesmo pertencendo a mesma turma, possui níveis de aprendizagem diferentes, “é necessário saber que nível a criança está e fazer atividades para o nível que ela se encontra”. Isso significa que ao professor é exigida a compreensão de cada fase de desenvolvimento e de aprendizagem de seu aluno. Entendimento dado a partir de estudos teóricos sobre perspectivas, como: o construtivismo (Piaget), sócio-cognitiva (Walon) e sociointeracionista (Vygotsky).

Tabela 17: Professora M

Pergunta: Na escola o aluno procura a professora e relata que não conseguiu
--

acompanhar a turma e que se sente prejudicado, o que você faria?
Resposta: Ela tem que integrar esse aluno, porque se ele já está se sentindo afastado do grupo, ele vai cada vez mais se retrair e mesmo que ele tenha um desenvolvimento que não seja o mesmo da maioria ele tem que se sentir parte da turma, tem que fazer mesmo que com tarefas diferenciadas para que ele possa ver.

Fonte: Pesquisa de campo realizada no período de janeiro a fevereiro, 2014.

A docente M igualmente considera importante o fator inclusão no processo de ensino e aprendizagem de crianças, sendo a dimensão afetiva quando desenvolvida capaz de motivar o aluno a querer aprender, “Ela tem que integrar esse aluno, porque se ele já está se sentindo afastado do grupo, ele vai cada vez mais se retrair”.

Cabe então ao professor, segundo a perspectiva da educadora, promover um ambiente de inclusão não apenas como o propósito de promover a alfabetização, mas promover o desenvolvimento afetivo do educando. Nesta fala a educadora permite se perceba uma defesa do modelo sócio-cognitivo em sala de aula, a fim de que o aluno possa se sentir afetivamente ligado a sua turma e motivado a participar das aulas.

Tabela 18: Professora J

Pergunta: Na escola o aluno procura a professora e relata que não conseguiu acompanhar a turma e que se sente prejudicado. O que você faria?
Resposta: Nós teríamos que fazer como estou tentando fazer, rever todo o meu trabalho, onde eu estou errando, o que eu alcancei para alguns e outros não. É o que estou fazendo com os meus pequeninos que não estão conseguindo algumas coisinhas e eu tenho que rever tudo. Procurar trabalhar mais o alfabeto, mais exercícios envolvendo o alfabeto. Eles têm o alfabeto móvel, eles formam as palavrinhas na mesa deles com as letras que cada um já sabe. Mas eu estou revendo as minhas atividades na questão de mais trabalhos para eles, olhar mais o livro e ver que exercício já podemos fazer, uma série de coisas.

Fonte: Pesquisa de campo realizada no período de janeiro a fevereiro, 2014.

Para a professora J, a prática docente passa por um processo de reavaliação da própria desta por parte do professor, não se trata apenas em vê pontos negativos ou positivos, mas de avaliar até que ponto as ações implementadas estão dando de fato resultados ou se são cabíveis de reformulação, “Nós teríamos que fazer como estou tentando fazer, rever todo o meu trabalho, onde eu estou errando, o que eu alcancei para alguns e outros não”. Ato no qual está expresso a concepção libertária, pois

na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (FREIRE, 1996, p.38)

A educadora também demonstra grande afetividade pelos alunos, na maneira carinhosa como os trata “pequeninos”, trata suas atividades “coisinhas”, “palavrinhas”. Ou seja, apesar de considerar importante o papel da formação em sua prática e no processo de reavaliação de suas ações.

A professora em destaque confessa ainda manter um nível silábico em prática, porquanto trabalha apenas com as sílabas soltas, “procurar trabalhar mais o alfabeto, mais exercícios envolvendo o alfabeto. Eles têm o alfabeto móvel, eles formam as palavrinhas na mesa deles com as letras que cada um já sabe”. Nesse sentido, confessa que precisa mudar de atitude, “mas eu estou revendo as minhas atividades na questão de mais trabalhos para eles, olhar mais o livro”. Ou seja, novas metodologias não foram impostas a professora em questão, mas ela se conscientizou da importância de buscar inovações a partir daquilo que os alunos já sabem.

Tabela 19: Professora R

Pergunta: O aluno procura professora pedagógica, ele relata que não conseguiu acompanhar a turma e que se sente prejudicado, o que você faria nessa situação?
Resposta: Isso eu enfrento todos os dias com os alunos de 6 anos de idade. Se eu já enfrento com grande, imagina com pequeno. "Tia eu não consegui entender", aí ele começa a chorar, porque sente a pressão. E você começa a se sentir culpada, “será que fui eu que não soube chegar com meu aluno?” São vários questionamentos, então por isso que gosto de adaptar [...] É fácil alfabetizar 100%, mas até que ponto é fácil se cada aluno é diferente, é uma diversidade que você vivencia todos os dias? Então o professor, atualmente, tem esse questionamento conflitante, porque a todo o momento ele tem que saber o que fazer para o aluno pra melhorar. O meu objetivo não é agradar fulano e cicrano e sim o meu aluno, o meu objetivo é alfabetizar 100%. Se eu conseguir alfabetizar 100%, ótimo! Se não, eu tenho que trabalhar minhas falhas de acordo com a diversidade dos alunos. Então é isso que está faltando no ECOAR, a questão da criança especial. Porque se meu aluno é cego, como vou fazer se não souber o braile? E porque as provas não poderiam ser conjuntas?

Fonte: Pesquisa de campo realizada no período de janeiro a fevereiro, 2014.

A professora R destaca que as dificuldades não fazem parte de um episódio isolada em sala de aula, mas estão presentes todos os dias não importa o grupo o qual se ensina, sempre há relatos de dificuldades diversas em sala de aula, “Isso eu enfrento todos os dias com os alunos de 6 anos de idade. Se eu já enfrento com grande, imagina com pequeno”.

Isso significa que o processo de formação continuada do professor não garante a superação de *déficits*, como destaca a educadora R há uma necessidade de adequar-se a teoria à prática docente, porquanto os questionamentos surgem no decorrer de diversas situações em sala de aula, “então o professor, atualmente, tem esse questionamento conflitante, porque a todo o momento ele tem que saber o que fazer para o aluno pra melhorar”.

Esta professora compreende a importância de sua ação pedagógica, assim como entende que as inovações didáticas provêm igualmente clareza sobre a aplicabilidade de cada teoria. É nisso que reside uma das principais conclusões de Pereira (2011) sobre o processo de formação inicial e continuada de educadores, pois esclarece que apesar dos professores terem acesso às teorias, não conseguem compreendê-las em um contexto de atuação pedagógica.

Novamente a educadora R, compartilhando do mesmo ponto de vista das anteriores, atribui às diferenças um grande desafio a ser superado e apresenta a mesma preocupação das demais educadoras, pois afirma que o professor “têm que saber o fazer”.

Esse sentimento de dever a impulsiona a buscar mudanças, porém também a induz a se questionar sobre sua própria atuação e sobre a própria qualidade da formação em serviço, porquanto enfatiza que o grupo ECOAR precisa melhorar no que se refere ao atendimento às demandas dos professores, que procuram compreender como trabalhar com a diversidade apresentada pela modalidade de Educação Inclusiva.

4.6 Coordenação pedagógica do projeto Expertise

Ao se considerar como pilar de uma formação as ações dos gestores, entrevistou-se a gestora do Projeto Expertise. Profissional que se prontificou a responder perguntas referentes à natureza das formações oferecidas pelo programa. Não se considerou a categoria formação inicial de professores, mas a Gestão Pedagógica.

4.6.1 Gestão pedagógica

A coordenadora C, atuante há 3 anos na função, geriu não apenas o projeto em questão, mas outros relacionados aos programas de alfabetização. Nota-se que a gestão da alfabetização é pensada sob a perspectiva sistêmica, pois como a educadora C permite compreender, quando perguntada sobre a sua atuação em outros projetos, não há equipes diferenciadas que tratem da alfabetização no município, mas todos os projetos estão sob a mesma coordenação.

Assim, a ação da coordenadora está amparada em uma das propostas do Plano Nacional de Educação (2014), qual seja: Gestão Pedagógica de cunho integrado às demais ações educacionais realizadas nos estados da federação, conforme se enfatiza

Todos precisam ter em mente que é urgente superar a visão fragmentada de gestão da própria rede ou sistema de ensino. É fundamental que se desenvolva uma concepção sistêmica de gestão no território e que se definam formas de operacionalização, visando à garantia do direito à educação onde vive cada cidadão (BRASIL, 2014, p. 14).

Operacionalização do Projeto Expertise pauta-se, então, na interação com outros atos de alfabetização, ou seja, ele não está isolado dentro das ações realizadas pela Coordenação, mas é pensado dentro de um conjunto de estratégias educacionais.

A própria Gestão compreende tanto os atos que envolvam a ação de alfabetizar, tendo como o sustentáculo a formação dos professores, quanto é responsável pela garantia de que o município possa apresentar melhores índices referentes à qualidade do ensino da Educação Básica, como o Ideb.

Tabela 20: Participação em Projetos

Entrevistador: Coordenada, além do Projeto Expertise, algum outro projeto?
Coordenadora: Sim, todos de alfabetizar.

Fonte: Pesquisa de campo realizada no período de janeiro a fevereiro, 2014.

Depreende-se que C é uma das responsáveis pelo processo de coordenação das ações de alfabetização, pois utiliza em sua fala o pronome “Todos”, dando a noção de totalidade. O cargo por ela ocupado oficialmente foi lhe atribuído por meio de portaria, ou seja, legalmente empossada, o que garante legalidade aos seus atos enquanto gestora, princípio constitucional regente das ações de todos os servidores e funcionários públicos.

4.6.2 Formação Continuada

A coordenadora vincula a proposta do Programa a uma abordagem social, o que reflete um pouco sua formação em Mestrado, Ciências Sociais, porquanto apresenta em sua fala autores da área, tais como: Matura, Vernoud, Sara Pain e outros, os quais, segundo a informante defendem uma aprendizagem social.

Tabela 21: Pressupostos teóricos

Pergunta: Sob qual pressuposto teórico as ações de formação estão fundamentadas?
Resposta: Aprendizagem: Matura, Vernoud, Sara Pain e outras teóricas que acreditam que a aprendizagem é social. Não fechamos com referencial único, o objetivo é garantir o direito de aprendizagem.

Fonte: Pesquisa de campo realizada no período de janeiro a fevereiro, 2014.

A coordenadora deixa claro que o foco não está na teoria em si, mas na oportunidade de formar professores, uma vez que a educadora destaca “não fechamos com um referencial único, o objetivo é garantir o direito a aprendizagem”. Ao mencionar a palavra direito a coordenadora evoca o princípio constitucional de educação como direito de todos, que inclui igualmente professor e aluno, portanto

para que se tenha uma educação de qualidade e se atenda plenamente o direito à educação de cada estudante é importante que o profissional responsável pela promoção da aprendizagem tenha formação adequada (BRASIL, 2014, p. 51).

Essa adequação não se refere a um modelo pré-estabelecido de formação em serviços, como a coordenadora deixa perceber em suas falas posteriores que o ensino é conduzido pelas demandas apresentadas pelos docentes, ou seja, adequa-se a formação a necessidade do contexto de aprendizagem.

A coordenadora esclarece que o projeto está inserido no grupo de políticas públicas voltadas a gestão educacional no município, pois não atende a uma escola em particular, mas a todas aquelas nas quais funcionam o Ciclo 1, e as UPs.

Nesse contexto, é uma das ações municipais direcionadas a promoção da qualidade de ensino, cumprido, parcialmente, assim o Estado o seu papel como provedor da qualidade educacional.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

As perguntas também se concentraram em torno da motivação tida pelos professores para participar do projeto, inquireu-se o seguinte:

Tabela 22: Adesão à formação

Pergunta: São os professores que buscam essa formação? Ou eles são obrigados a realizá-la?
Resposta: A formação é oferecida aos professores como formação continuada em serviço.

Fonte: Pesquisa de campo realizada no período de janeiro a fevereiro, 2014.

Ao se considerar a formação continuada como um dos processos de valorização docente, o Projeto se destaca como iniciativa de promoção do professor como um dos principais agentes do processo educacional. No entanto a coordenadora não deixa claro se há obrigatoriedade ou não. Fato elucidado a partir do próximo questionamento.

Tabela 23: Formas de ingresso

Pergunta: Como é realizado o ingresso do educador no programa?
Resposta: É automático, assim que assume a turma de Ciclo I.

Fonte: Pesquisa de campo realizada no período de janeiro a fevereiro, 2014.

Ou seja, embora o processo de formação continuada se destaque como um programa de valorização dos professores, como se prevê na Meta 15, eles são obrigados a participar, pois são cadastrados automaticamente, o que pode gerar certa a versão ao projeto, embora haja o reconhecimento de seu valor. A falta de conscientização dos alfabetizadores implica inclusive na visão que eles constroem sobre o Expertise, porquanto o consideram como de difícil aplicabilidade segundo a coordenadora ao ser interrogada.

Tabela 24: Queixa de professores

Pergunta: Quais as principais queixas dos professores, pais e alunos em relação ao projeto?
Resposta: Os professores se referem que é trabalhoso. Não temos registro de queixa dos pais.

Fonte: Pesquisa de campo realizada no período de janeiro a fevereiro, 2014.

Essa reclamação é percebida igualmente nas falas dos educadores, os quais, principalmente, os mais antigos, consideram a proposta boa, mas conseguem pô-las em prática, (re)significá-las, mesmo considerando que seus alunos devam e precisam aprender a ler e a escrever. Isso significa que há a existência de educadores pouco motivados e

comprometidos com a política de gestão. Fato que prejudica a própria qualidade do ensino nas escolas do município no Ciclo, já que

um quadro de profissionais da educação motivados e comprometidos com os estudantes de uma escola é indispensável para o sucesso de uma política educacional que busque a qualidade referenciada na Constituição Brasileira (BRASIL, 2014, p. 12).

Ainda há crianças que passam de Ciclo sem saber ler e escrever, fato que repercute negativamente nos índices educacionais do município. Essa realidade impulsiona a revisão da grade curricular dos cursos de formação continuada dos professores municipais de Ciclo I.

Tabela 25: Currículos da Formação

Pergunta: Como são formulados os currículos dessas formações? Quais disciplinas contemplam?
Resposta: A formação atua com os conteúdos pertinentes ao processo de alfabetização e letramento. Observamos a avaliação diagnóstica dos alunos e definimos a pauta de estudo.

Fonte: Pesquisa de campo realizada no período de janeiro a fevereiro, 2014.

Novamente, a coordenadora deixa claro que não há um conteúdo básico a ser estudado, ou uma corrente teórica a ser seguida, pois as formações partem das dificuldades de alfabetizar e letrar apresentados pelos alfabetizadores. Esse fato é confirmado quando a coordenadora afirma que o processo avaliativo tem o caráter diagnóstico, ou seja, se trabalha em cima de questões pertinentes às salas de aula do Ciclo I, pautadas em possíveis *deficits*.

Essa formação de profissionais da educação está atrelada ao que é defendido no artigo 61, inciso I, da LDB, das características que regem o processo de formação em serviço do docente, o qual deve ocorrer por meio da “associação entre teoria e prática, inclusive mediante a capacitação em serviço” (BRASIL, 1996).

É em cima desse diagnóstico que é possível compreender que a formação não é direcionada aos gostos individuais de cada educador, de suas preferências, porém da realidade presenciada em sala de aula no momento em que se propõe a alfabetizar. A própria coordenadora menciona o direcionamento das formações como ações voltadas à aprendizagens dos alunos de Ciclo I.

Tabela 26: Benefícios do Projeto

Pergunta: Quais os principais benefícios da implementação desse projeto?
Resposta: O acompanhamento mensal da aprendizagem dos alunos, a regularidade da formação, não é uma formação pontual, a publicação de material pedagógico que retrata (revela) as experiências e assessoramento às escolas.

Fonte: Pesquisa de campo realizada no período de janeiro a fevereiro, 2014.

A coordenadora assim menciona que a formação continuada não se reveste em benefício apenas para o professor, pois todos são contemplados por meio da melhoria da qualidade da educação; professores, quando são revistos as dificuldade da prática docente; os alunos, quando lhe é garantido o direito à educação; a sociedade, quando ações educacionais refletem em seu índice de desenvolvimento.

A melhoria da educação e, conseqüentemente, dos índices educacionais e das taxas de escolarização da população e o desenvolvimento social e econômico do País estão relacionados, entre outros, à valorização dos profissionais do magistério das redes públicas da educação básica (BRASIL, 2014, p. 53).

As estratégias de formação são pensadas a nível global de desenvolvimento, porque longe de ser apenas uma atividade relacionada a um contexto particular, seus efeitos são sentidos por toda a sociedade.

Tabela 27: Incentivo à formação

Perguntas: Os professores são incentivados a participar destas formações?
Respostas: Sim, a pauta possui momento de afetividade com leituras deleites e através do assessoramento pedagógico que aproxima o professor dos objetivos da formação.

Fonte: Pesquisa de campo realizada no período de janeiro a fevereiro, 2014.

Compreendendo que a dimensão afetiva é essencial à motivação, a coordenadora enfatizou que são trabalhadas, nas formações, as chamadas “leituras deleites”, as quais são feitas guiadas por aspectos pedagógicos, ou seja, a formação ocorre também compreendendo a necessidade pessoal de cada educador de expressar sua individualidade e elementos de sua cultura. Conforme defende Nóvoa (2009), a formação do professor não pode está vinculada apenas à dimensão técnica, é essencial o entendimento de valores humanos inerentes a profissão, como: a afetividade manifestada na convivência entre professores, equipe técnica, alunos e família.

Tabela 28: Síntese das respostas

	Docente C	Docente M	Docente J	Docente R	Docente V	Docente P	Coordenadora
Formação inicial dos professores	15 na função, formada em Pedagogia	1 e meio na função, formada em Pedagogia	8 anos na função, formada em Geografia	1 ano e meio na função, formada em Pedagogia, Letras Inglês e Mestre em Literatura	20 de profissão, formada em Pedagogia	25 anos na função, formada em Pedagogia	3 na função, formada em Pedagogia
Formação continuada	Suporte teórico e prático	Uma experiência nova	Muitas cobranças e até muitas suspeitas	Auxiliar os professores que se encontravam com dificuldades	Parâmetros de como alfabetizar as crianças no Ciclo I	(Não atua em sala de aula)	
Processo de Alfabetização	É muito difícil alfabetizar uma turma completa, mesmo vindo de um ECOAR	Preciso de mais outras (estratégias) para tentar avançar com essa criança.	É uma série de cobranças que você também fica angustiada para você alcançar aquele percentual.	O professor: tem que fazer por onde [...] e ele está na sala de aula e precisa encontrar soluções para esses problemas.	Na verdade não existe receita para alfabetizar, o educador precisa usar suas técnicas	(Não atua em sala de aula)	
Projeto Expertise	Os princípios estão com base no letramento e na matemática	Com a formação do Expertise, mudei minha concepção com relação à produção de texto	Eu tenho pouco tempo de projeto e nesse tempo cada dia eu tenho aprendido muito	Aproximadamente mais de 8 professores atingiram os 100% de alfabetização	Precisamos de orientações e meios eficazes para combater a indisciplina do aluno	(Não atua em sala de aula)	
Prática docente	Eu preciso conhecer a minha turma, saber o nível de cada aluno	Ela (professora) tem que integrar esse aluno, porque se ele já está se sentindo afastado do grupo	Nós teríamos que fazer como estou tentando fazer, rever todo o meu trabalho	Se não, eu tenho que trabalhar minhas falhas de acordo com a diversidade dos alunos		(Não atua em sala de aula)	
Gestão pedagógica						x	Coordenada todos de alfabetizar
Formação Continuada							Não fechamos com referencial único, o objetivo é garantir o direito de aprendizagem.

Fonte: Pesquisa de campo realizada no período de janeiro a fevereiro, 2014.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados apresentados, pode-se perceber que a proposta de formação apresentada pelo grupo ECOAR, por meio do Projeto Expertise, apresenta uma característica sistêmica. Não se pode dizer que haja um trabalho isolado no município de Belém, mais precisamente, no Distrito de Icoaraci.

Todas as formações seguem parâmetros teóricos previstos nacionalmente, ou seja, o trabalho de formação realizado em Belém, pelo grupo ECOAR, coaduna com a proposta nacional de formação continuada de professores.

Isso é percebido desde o momento em que se analisa a concepção de alfabetização apresentada tanto pela coordenadora do projeto, quanto pelos professores participantes da formação. Ambos entendem que alfabetizar é considerar as diferentes fases de aquisição da escrita e da leitura, quais sejam: pré silábico I, pré silábico II, silábico e alfabético. Perspectiva ancorada na corrente teórica da psicogênese da linguagem de Emília Ferreiro, e na sócio-cognitiva de Piaget.

Outro pressuposto encontrado nessas formações é o da aprendizagem significativa, de David Ausubel(1918-2008), para o qual o aprendizado não é imposto ao aluno, mas deve partir daquilo que ele já sabe, já conhece.

Contudo mesmo sendo identificado tais correntes teóricas nas falas dos entrevistados, ainda não há como delimitar ao certo qual concepção é predominante durante as formações, excluindo-se a psicogênese, as falas dos entrevistados são permeadas ora pelo conhecimento adquirido durante os cursos, ora por suas experiências pessoais.

A própria coordenadora, ao responder sobre quais teorias se sobrepõem nos currículos dos cursos de formação, afirma não existir uma delimitação teórica, posto que as formações se baseiam na necessidade de aprendizagem dos educadores e nas dificuldades por eles apresentadas.

Em relação à contribuição do Projeto, os relatos são conflitantes, pois alguns professores afirmam que a formação lhes proporcionou uma nova concepção sobre como trabalhar texto em sala de aula a fim de alfabetizar; outros se sentem valorizados pela possibilidade de participar de um curso desta natureza; outros ainda não vêem nenhuma inovação, pois dizem saber tudo aquilo que fora repassado pelas formações.

Contudo, é de comum acordo entre os professores que o curso trouxe consigo uma carga de responsabilidade, que para eles é difícil de administrar a meta de ter os cem por

cento de alfabetizados em sala de aula. Todo o discurso expresso nas falas dos professores é para justificar a impossibilidade da meta proposta.

Primeiramente, o de maior evidência na fala das sete professoras do Ciclo I, é a inviabilidade de conseguir os mesmos resultados em uma sala de aula onde a diversidade se mostra presente principalmente durante o ato de aprender. As educadoras afirmam haver o tempo de cada aluno assimilar um conteúdo, o que vai depender de condições físicas, econômicas e sociais às quais ele está submetido.

A segunda justificativa se refere a não contemplação pelo projeto Expertise de uma modalidade de Educação Inclusiva. Uma das professoras afirma ser este um dos principais desafios que enfrenta em sala de aula: a necessidade de incluir sem saber como realizar este trabalho.

A terceira justificativa se relaciona a indisciplina dos alunos, para uma das alfabetizadoras o aluno indisciplinado a impede de realizar um trabalho realmente eficaz. No que tange a este problema, ela se sente desamparada pelos cursos de formação.

Há ainda um quarto questionamento sobre até que ponto o curso de formação se apresenta de modo significativo aos professores, pois para os mais novos, menos experientes, a formação se revela como importante possibilidade de outras de experiências, bem como de aquisição de novos conhecimentos. Porém, para os mais antigos, ela é entendida como pouco significativa. Alguns chegam a afirmar que se sentem pouco valorizados, pois suas práticas de alfabetização são questionadas, ou consideradas antiquadas.

Há professores que reconhecem a necessidade de se trabalhar de modo diferenciado, contudo ainda não apresentam uma clareza teórica sobre como alfabetizar por meio de textos.

No entanto, a possibilidade de conviver, partilhar dúvidas, experiências, dificuldades e resultados positivos, durante os encontros, é um dos pontos mais mencionados como relevantes da formação.

Logo, é possível perceber que os pontos positivos da formação continuada ofertada pelo Projeto Expertise não são percebidos em sua totalidade por todos os educadores de Ciclo I, pois reconhecem a seriedade da ação pedagógica, porém angustiam-se perante as exigências advindas da formação. Ou seja, embora os pontos positivos se revelem como chance de partilhar experiências e conhecimento sobre novas formas de trabalhar texto em sala de aula, assim como compreender cada fase de alfabetização pela qual o educando passa, o ponto negativo se mostra por meio da angústia dos professores alfabetizadores perante o fato de terem que apresentar cem por cento de aproveitamento em sala de aula.

Esse dado permite o entendimento de que alguns pontos precisam ser trabalhados nas formações, pois apesar de apresentarem natureza diagnóstica, ou seja, a cada encontro são avaliados os sucessos e as dificuldades em se alfabetizar, ainda é preciso pensar na valorização pessoal de cada educador. Esse ato perpassa por uma atitude de conscientização dos educadores sobre o valor de sua ação pedagógica e sobre a necessidade permanente atualização de seus saberes.

É preciso que se sintam parte do processo educacional, não de maneira passiva, como se a formação lhes fosse imposta simplesmente como maneira de serem cobrados mais e mais. O processo em si de formação deve receber uma especial atenção de modo que os professores agreguem a ela um valor, ou seja, antes de se impor o que preconiza o Plano Nacional de Educação, é preciso buscar a clareza teórica e prática sobre as metas previstas tanto pelo PNE, quanto pelo Pacto.

Porém, longe de se preconizar o que seria de fato uma formação continuada significativa, o estudo aqui proposto visou uma reflexão sobre até que ponto se pode realmente dizer que a formação continuada em si coopere para mudanças nos índices de analfabetismo. É essencial que se avalie a alfabetização realizada durante o Ciclo, mas não se pode negligenciar a formação do educador deste ciclo, até que ponto ele consegue assimilar os conteúdos repassados durante a formação continuada; em que sentido ele os aceita e os incorpora; qual o diálogo existente entre a formação inicial e a em serviço; de que forma o professor se vê contemplados por essas ações. Essas reflexões permearam tanto as análises dos conteúdos das falas das docentes; quanto a própria escolha do referencial teórico adotado.

Espera-se que se tenha contribuído de algum modo para o repensar da formação continuada de professores alfabetizadores, assim como para a prática da alfabetização em si, pois não se buscou culpados para os problemas apresentados, mas uma análise do processo em si de formação e de alfabetização.

REFERÊNCIAS

De livros

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**: para uso dos educadores universitários. 2 ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1978.
- DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Org). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 26 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- GOMES, R. Análise de dados em Pesquisa Qualitativa. . In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social – Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- GOTZENS, C. **A disciplina escolar**: prevenção e intervenção nos problemas de comportamento. 2. ed. Porto alegre: Artmed, 2003.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2010.
- LIMA, Adriana Flávia Santo de Oliveira. **Pré-escola e alfabetização**: uma proposta baseada em P. Freire e J. Piaget. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1988.
- LEAL, Telma Ferraz. Organização do trabalho escolar e letramento. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Educa: Lisboa, 2009.
- PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Tradução Editora Forense Universitária – Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.
- RIBEIRO, Vera Masagão. **Alfabetismo e Atitudes**. 4 ed. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: autêntica, 2003.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- VIGOTSKI, L.S. A formação social da mente. In: **Interação entre aprendizado e desenvolvimento** (Cap. 06). 7º ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 87 – 106.
- WALLON, Henri. A atividade propioplástica. São Paulo : Ed. Ática, 1986.
- YIN, Robert K. **Estudo de Caso**. Planejamento e Métodos. São Paulo: Bookman, 2010.

De livros em meio eletrônico

BRASIL. **Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.** Pacto nacional pela alfabetização na idade certa : formação do professor alfabetizador : caderno de apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em: [pacto.mec.gov.br /images/pdf/Formacao/ Apresentacao%20MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Apresentacao%20MIOLO.pdf). Acesso em 22 de novembro de 2014.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 22 de novembro de 2014.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação do professor:** Brasília: MEC/SEF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf>. Acesso em: 22 de novembro de 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Formação Docente e a Educação Nacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes.** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/conselho.pdf>. Acesso em: 31 Janeiro de 2015.

De artigos de periódicos eletrônicos

BOCHENEK, S. **Políticas educacionais: alfabetização e letramento.** EDUCERE - Revista da Educação, Umuarama, v. 11, n. 1, p. 7-18, jan./jun. 2011. Disponível em: [revistas.unipar.br/ educere/article/viewFile/3929/2466](http://revistas.unipar.br/educere/article/viewFile/3929/2466). Acesso em 22 de novembro de 2014.

LUZ, Ricardo Hecker. **A escola e a alfabetização no Brasil, um olhar histórico.** Revista portuguesa de pedagogia ano 43-1, 2009, p. 189-204. Disponível em: <http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/download/1266/714>. Acesso em: 22 de novembro de 2014.

KRAMER, Sônia. **Alfabetização, leitura e escrita:** formação de professores em curso. São Paulo: Ártica, 2010.

MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. **Alfabetização no Brasil: ainda um desafio.** Revista Espaço Acadêmico, nº 93, fevereiro de 2009. Disponível em: <http://www.espaçoacademico.com.br/093/93moraes.pdf>. Acesso em: 22 de novembro de 2014.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil:** contribuições para metodizar o debate. Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa. 2009. Disponível em: www.revistas.usp.br/reaa/article/download/11509/13277. Acesso em: 22 de novembro de 2014.

SIQUEIRA, Maria Terezinha Marques; LEITE, Eliane Campus Ruiz; LIMA, Terezinha de Fátima Aguiar. **Tendência pedagógica predominante no processo de alfabetização.** Revista Akrópolis, 10 (4), out./dez., 2002. Disponível em: <http://revistas.unipar.br/akropolis/article/viewFile/1913/1663>. Acesso em: 21 out. 2014.

De teses e dissertações em meio eletrônico

CABRAL, Maria do Socorro Monteiro. **Programa de Formação Continuada de Professores dos Ciclos Iniciais da Rede Municipal de Belém**: a experiência formativa da pesquisa e elaboração própria (2005/2007). (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual do Pará, Belém, 2008. Disponível em: <http://paginas.uepa.br/mestrado/educacao/index.php>. Acesso em: 22 de maio de 2014.

PEREIRA, Cláudia Justus Tôres. **A Formação do Professor Alfabetizador**: desafios e possibilidades na construção da prática docente. (Mestrado em Educação). Universidade de Rondônia. Departamento de Ciências da Educação, Rondônia, 2011. http://www.mestradoeducacao.unir.br/downloads/1630_dissertacao_claudia_justos.pdf. Acesso em: 27 de maio de 2014.

PRADO, Giovani Barbosa. **Mobral**: uma análise sobre o movimento brasileiro de alfabetização na cidade de Mariana. In: XVIII Seminário de Iniciação Científica da UFOP. Ouro Preto, 2010. Anais. Disponível em: www.ilb.ufop.br/IIIsimposio/56.pdf. Acesso em: 21 out. 2014.

RIGOLON, Walkiria. A formação continuada de professores alfabetizadores. Dissertação de mestrado apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/>. Acesso em: 21 out. 2014.

SILVA, Elifas Levi da.. **Ensinando e aprendendo num programa de formação continuada**: reflexão de um trabalho coletivo. (Tese) Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2009. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/...24092009.../ElifasLevidaSilva.pdf. Acesso em: 22 de novembro de 2014.

De evento (Congressos, simpósios, Encontros) em meio eletrônico

ARAÚJO, Ayala de Sousa. **História da alfabetização: reflexões sobre as contribuições da Companhia de Jesus**. Comunicação apresentada no Congresso Internacional em Estudos Culturais, realizado em 25 de maio de 2013. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/04>. Acesso em 22 de novembro de 2014.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/alf_mortatti_histtextalfbbr.pdf. Acesso em: 22 de novembro de 2014.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. **Alfabetização, fracasso escolar e políticas públicas**. Apresentado V Congresso Multidisciplinar de Transtornos De Aprendizagem e Reabilitação, de 27 a 29 de maio de 2011, na UNIFMU – SÃO PAULO – SP. Disponível em: www.alfabeto.org.br/wp.../Alfabetizacao_fracasso_politicas_publicas.pdf. Acesso em: 22 de novembro de 2014.

WEISZ, Telma. **Alfabetização no contexto das políticas públicas**: Simpósio 15: Alfabetização no contexto das políticas públicas, 2006. Disponível em: [http:// portal. mec. gov. br/ seb/arquivos /pdf/ vol1d .pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1d.pdf). Acesso em: 22 de novembro de 2014.

De leis ou projetos de Lei

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: < [http:// www. planalto. gov.br/ ccivil_03/constituicao/ constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 24 abril de 2014.

_____. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: **lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em: [http:// www. sineperj.org.br/ admin/upload/legislacao_ has_arquivo/ LDBatualizadaemmaio2014.pdf](http://www.sineperj.org.br/admin/upload/legislacao_has_arquivo/LDBatualizadaemmaio2014.pdf). Acesso em: 22 de novembro de 2014.

_____. Congresso Nacional. Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2023. **Lei 13.0005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: [http:// www. planalto. gov.br/ ccivil_03/ _Ato2011- 2014/2014/Lei/L13005. htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 25 jun. 2014

De sites

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Sistema nacional de Avaliação da Educação básica (SAEB) 2011. Disponível em: www.inep.gov.br/basica/saeb/default.as. Acesso em 22 de maio de 2014.

APÊNDICE I

Roteiro de entrevista feito aos professores

ENTREVISTA

Entrevista que visa analisar os resultados positivos ou negativos decorrentes do Projeto Expertise. Declara-se a confidencialidade do nome informante, assim como a inexistência de quaisquer custos e prejuízos ao interlocutor em relação às informações oferecidas por ele. Destaca-se que as informações apuradas não serão alvo de nenhum outro estudo, a não ser, o aqui exposto. As respostas coletas serão analisadas e dispostas por meio da técnica de Análise de Conteúdos em forma de esquemas pré-definidos. Garantir-se-á o acesso ao estudo exposto após a sua conclusão.

1-Conte a história do grupo ECOAR?

2-O se trabalha nas formações do grupo base?

3-quais os princípios das formações realizadas pelo grupo ECOAR?

4-Quais os resultados do projeto expertise?

5-A professora Bia participou de todas as formações do grupo ECOAR, no entanto, não conseguiu alfabetizar todos os seus alunos. O que você acha?

6-Bia participou da última formação. Na escola ela ficou cheia de dúvida de como alfabetizar determinados alunos . Qual a sua opinião sobre isso?

7-O aluno procura o professor pedagógico e relata que não consegue acompanhar a turma e que sente-se prejudicado. O que você faria?

9. Em que sentido a formação do Expertise lhe proporcionou uma mudança de concepção sobre o que é alfabetizar? O que você pensava antes e o que passou a pensar agora?

10. Você acredita que a formação do Ecoar proporcionou mudanças na sua maneira de alfabetizar?

11. O que poderia ser melhorado no Projeto Expertise de modo que ele atendesse realmente suas necessidades de ensino e as do aluno de aprender?

APÊNDICE II

Roteiro de Entrevista feito a Coordenadora do Projeto Expertise

Entrevista que visa analisar os resultados positivos ou negativos decorrentes do Projeto Expertise. Declara-se a confidencialidade do nome informante, assim como a inexistência de quaisquer custos e prejuízos ao interlocutor em relação às informações oferecidas por ele. Destaca-se que as informações apuradas não serão alvo de nenhum outro estudo, a não ser, o aqui exposto. As respostas coletas serão analisadas e dispostas por meio da técnica de Análise de Conteúdos em forma de esquemas pré-definidos. Garantir-se-á o acesso ao estudo exposto após a sua conclusão.

-
- 1) Qual o seu nome?**
 - 2) Função que exerce?**
 - 3) Quanto tempo atua nessa função?**
 - 4) Coordena, além do Projeto Expertise, algum outro projeto?**
 - 5) Como foi lotada na coordenação deste projeto?**
 - 6) Qual seu Grau de formação?**
 - 7) Quando iniciou o Projeto?**
 - 8) Sob qual pressuposto teórico as ações de formação estão fundamentadas?**
 - 9) Há quantos anos o Projeto existe em Belém?**
 - 10) Qual é a principal lei que ampara a implementação do Expertise em Belém?**
 - 11) Todas as escolas municipais são atendidas pelo Projeto, em Belém?**
 - 12) São os professores que buscam essa formação? Ou eles são obrigados a realizá-la?**
 - 13) Como é realizado o ingresso do educador no programa?**
 - 14) Como são formulados os currículos dessas formações? Quais disciplinas contemplam?**
 - 15) Quais as principais queixas de professores, pais e alunos em relação ao Projeto?**
 - 16) Quais os principais benefícios da implementação desse Projeto?**
 - 17) Os professores são incentivados a participar destas formações?**
-